



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social
Departamento de Pedagogía

TESIS DOCTORAL

Evaluación holística del modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara

Presentada por

María Isabel Arreola Caro

para optar al grado de doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dr. Luis Carro Sancristóbal

Valladolid, 2012

Dedico este trabajo a Victoriana (†), Jesús, Margarito, Conchis, Lupe y Juan Antonio quienes me han acompañado y ayudado a caminar en la vida

Resumen

La Educación Superior en el mundo vive un proceso de universalización, lo que significa que los procesos de reforma, la necesidad de generar modelos innovadores, centrados en el estudiante, la utilización de las tecnologías de la información, fomentar la autogestión, la formación integral y el aprendizaje a lo largo de la vida, no son elementos distintivos de un continente, o de un país, y por lo tanto, tampoco de una universidad, lo que sí es distintivo y diferente es la experiencia de cada centro educativo, de cada docente y docente en esos procesos. El modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles representa la respuesta más congruente de la Universidad de Guadalajara al modelo educativo del Siglo XXI de esta universidad pública. El objetivo de esta investigación es recuperar y valorar la experiencia de estudiantes, asesores, egresados, directivos y padres de familia mediante un procedimiento *ad hoc* a la orientación pedagógica. La investigación se llevo a cabo bajo un enfoque holístico, de tal manera que las técnicas utilizadas nos permitieron una visión integral del fenómeno a evaluar. La muestra de las unidades de estudio participantes estuvo compuesta por 88 personas, cuya opinión fue recabada a través de técnicas conversacionales, cuyo corpus fue analizado e interpretado mediante la técnica de análisis de contenido con el software Atlas.ti. La evaluación del modelo pedagógico fue democrática y participativa. La interacción que se estableció durante el proceso generó un conocimiento que se espera sea parte de la triada: piensan, conocen y actúan.

Abstract

Higher Education in the world is undergoing a process of universalization, which means that the processes of reform, the need to create innovative models that focus on the student, the use of information technologies, promoting self-management, comprehensive training and learning throughout life, there are distinctive elements of a continent or country, and therefore, not a university, so if it is distinctive and different is the experience of each school, each teacher and deponent in these processes. The pedagogical model of the CU Valles represents the most consistent response from the University of Guadalajara to the XXI Century educational model of this public university. The objective of this research is to recover and value the experience of students, advisors, graduates, administrators and parents through an *ad hoc* procedure to educational guidance. The research was carried out under a holistic approach, so that the techniques used allowed us a comprehensive view of the phenomenon to be evaluated. The sample units of study participants consisted of 88 people, whose opinion was gathered through conversational techniques, whose body was analyzed and interpreted by the technique of content analysis software Atlas.ti. The evaluation of the pedagogical model was democratic and participatory. The interaction that was established during the process generated a knowledge that is expected to be part of the triad: think, know and act.

Agradecimientos

El inicio de lo que es el final de este trabajo me resulta tan difícil como el inicio y el proceso de su construcción, pero al mismo tiempo la experiencia y el sentimiento de agradecimiento profundo y disfrute de la experiencia de formación académica y de vida están presentes; desde esta emoción quiero decirles **gracias** a muchas personas que hicieron posible que yo viviera y concluyera este etapa.

Inicio agradeciendo al Dr. Miguel Ángel Navarro Navarro por su apoyo incondicional durante su gestión como rector del CUValles para que yo pudiera tener esta oportunidad de formación académica y por haberme contagiado e inspirado su pasión por la educación y su convicción de formar seres humanos íntegros desde el espacio universitario. Gracias Miguel Ángel por TODO.

El apoyo, los conocimientos y las habilidades del Dr Luis Carro Sancristóbal, mi tutor, en la construcción de este trabajo de investigación, fueron herramientas fundamentales para mí y garantía de que mi proceso de formación académica iba por buen camino, gracias por eso Luis, pero sobre todo porque este encuentro académico fue el medio de un encuentro profundamente humano a través del cual pude descubrir la diversidad y las coincidencias de nuestras culturas así como nuestras grandes similitudes como seres humanos. MUCHAS GRACIAS por hacer en tu casa y en tu corazón un espacio para México, ahora México y la casa de algunos mexicanos es también tu casa.

Quiero agradecer también de una manera muy especial a Ricardo García Cauzor su valioso apoyo y motivación como Secretario Académico, después como Rector del CUValles para que pudiera realizar esta investigación.

La participación y el apoyo de las autoridades actuales del CUValles, de las diferentes coordinaciones y unidades en el proceso de investigación fue fundamental para mí, por eso les manifiesto mi profundo agradecimiento.

Agradezco también infinitamente a los estudiantes, asesores, jefes de departamento, coordinadores de carrera, egresados y padres de familia que colaboraron y compartieron conmigo su vivencia en el CUValles mediante

las técnicas conversacionales, pues sus aportaciones constituyen la esencia de esta investigación.

En este caminar de aproximadamente cinco años, de cruzar 10 veces el Atlántico, de hacer mi casa la casa de algunos, de pérdidas y de ganancias, de evolucionar e involucionar, de alegrías y profundas tristezas, soledades y acompañamientos vienen a mi mente muchos nombres los de a quien dedico este trabajo de manera especial así como los de Lulu, Pau, Lucas, Sophi, Vic, Guada, Trini, Elena, Mechita, Silvia, Dani, Prisci, Daniela, Tais, Edith, Narita, Pina, Migue, Emilio, Carlos Soule, Francisco, la familia Santos Ramírez, la familia Águila Marín, la familia Caro Pérez, la familia Arreola Santos, la familia Delgadillo Pérez, la familia Arreola Prado, la familia Gómez Zárate, Tita, Hafida, Nadira, Vouchara, de Marrakech, amigos y familia que estuvieron siempre animándome, apoyándome, bendiciéndome, despidiéndome o recibéndome amorosamente, a todos ellos y a los que de diferentes formas me apoyaron y me facilitaron el trayecto MUCHAS GRACIAS de corazón.

Índice de contenido

1	Introducción.....	19
1.1	Descripción general del tema.....	20
1.1.1	Revisión de la literatura	23
1.2	Justificación de la investigación	25
1.3	Planteamiento del problema de investigación enunciado holopráxico..	28
1.4	Objetivos de la investigación.....	30
1.4.1	Objetivo general	30
1.4.2	Objetivos específicos	30
1.5	Tipo de investigación	32
1.6	Estructura del documento	34
2	La educación superior y la importancia de la evaluación	39
2.1	Marco de la Educación Superior	41
2.1.1	Orígenes de la Universidad	41
2.1.2	La educación superior en el ámbito Internacional	43
2.1.3	La educación superior en el ámbito Latinoamericano	45
2.1.4	La educación superior en México	47
2.1.5	Contexto local en el que surge el Centro Universitario de los Valles. 53	
2.1.5.1	El estado de Jalisco y la educación superior	53
2.1.5.2	La Universidad de Guadalajara.....	54
2.1.5.3	Características de la región de los Valles	57
2.1.5.3.1	Infraestructura regional.....	59
2.1.5.4	El surgimiento del CUValles.....	61
2.2	Importancia de la evaluación de la educación superior.....	66
2.2.1	Antecedentes de la evaluación.....	66

2.2.2	Conceptos de evaluación.....	69
2.2.3	Relación de la evaluación con otros términos.....	71
2.2.3.1	<i>Evaluación, testing, assesment y accountability</i>	71
2.2.3.2	Evaluación e investigación	72
2.2.3.3	Evaluación y meta- análisis (Metaevaluación)	72
2.2.3.4	La evaluación y acreditación dos conceptos cercanos, pero diferentes.....	73
2.2.4	La evaluación en la educación superior, un fenómeno global	76
2.2.5	La evaluación en América Latina y el Caribe	77
2.2.6	La evaluación de la educación superior en México	80
2.2.7	La evaluación en la Universidad de Guadalajara.....	83
2.2.8	La evaluación en el Centro Universitario de los Valles.....	84
2.2.9	Normas de evaluación de acuerdo a <i>Joint Committee on Standards for Educational Evaluation</i> (Comité Mixto de Normas para la Evaluación Educativa)	88

3 Teorías que sustentan los modelos pedagógicos y las modalidades educativas en que se ofrecen..... 91

3.1	El constructo «modelo» en educación	93
3.1.1	Modelo educativo, modelo pedagógico y modelo didáctico.....	94
3.1.1.1	Modelo Educativo	95
3.1.1.2	Modelo pedagógico	95
3.1.1.2.1	Dimensiones del modelo pedagógico	97
3.1.1.3	Diferencia entre modelo educativo y pedagógico.....	101
3.1.1.4	Modelo de enseñanza/aprendizaje y modelo didáctico	102
3.2	Los modelos pedagógicos y sus teorías	104
3.2.1	El modelo pedagógico tradicional	105
3.2.2	Modelo pedagógico conductista.....	106
3.2.3	Modelo pedagógico progresista.....	107

3.2.4	Modelo pedagógico cognoscitivista.....	108
3.2.4.1	Modelos constructivistas	109
3.2.5	Modelo pedagógico crítico-radical.....	112
3.2.6	Modelo pedagógico integrado	114
3.3	Modalidades educativas.....	118
3.3.1	Concepto	118
3.3.2	Definición de los diferentes tipos de modalidades educativas	120
3.3.3	Nuevos constructos en las modalidades no convencionales	123
3.3.4	Conceptualización de los componentes esenciales del acto educativo en un modelo pedagógico innovador	126
3.3.4.1	El profesor en un modelo pedagógico innovador.....	129
3.3.4.2	El estudiante en un modelo pedagógico innovador.....	131
3.3.4.3	La organización del tiempo escolar en un modelo pedagógico innovador.....	133
3.3.4.4	El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aprendizaje	134
3.3.5	Experiencias en el ámbito internacional de modelos innovadores ...	136
3.3.5.1	La experiencia europea en el cambio de paradigma de aprendizaje.	136
3.3.5.2	El surgimiento de modelos pedagógicos centrados en el aprendizaje en América Latina.....	139
3.3.5.3	La experiencia en la Universidad de Sherbrooke	141
4	El modelo pedagógico del CUValles y sus componentes	143
4.1	Contextualización del modelo pedagógico del CUValles.	145
4.1.1	Características de la población estudiantil del CUValles	145
4.1.2	Características de los docentes (asesores) del CUValles	155
4.1.3	Caracterización de la infraestructura	156
4.2	Dimensiones del modelo pedagógico del CUValles.....	159

5 Un modelo evaluativo para un modelo pedagógico centrado en el estudiante y su aprendizaje 163

5.1 Tipos y enfoques de la evaluación.....165

5.1.1 Tipos de evaluación..... 165

5.1.2 Enfoques y modelos evaluativos..... 167

5.1.2.1 Modelos cualitativos y cuantitativos169

5.1.2.2 Modelos mixtos170

5.1.2.2.1 Evaluación democrática.....172

5.1.2.2.2 Evaluación comprensiva.....174

5.1.2.2.3 Evaluación participativa.....175

5.1.2.2.4 Evaluación sistémica176

5.1.2.2.5 Evaluación holística.....177

5.2 Reflexiones en torno a la universidad como marco de acción para el proceso evaluativo del CUValles.....180

6 Criterios Metodológicos..... 183

6.1 Objetivos de la investigación.....185

6.2 Tipo de investigación187

6.3 Diseño de investigación191

6.4 Selección de las unidades de estudio.....195

6.4.1 Fuentes de tipo documental..... 195

6.4.2 Fuentes vivas..... 195

6.4.2.1 Estudiantes196

6.4.2.2 Profesores197

6.4.2.3 Directivos.....199

6.4.3 Selección de la población y la muestra203

6.5 Selección y descripción de los instrumentos para la recolección de datos207

6.5.1 La entrevista217

6.5.2 Grupos de discusión221

7	Descripción del procedimiento para recolección y análisis de los datos	223
7.1	Comprobación de la factibilidad de la investigación	225
7.2	Procedimiento para la aplicación de las técnicas de recogida de datos..	227
7.2.1	Participantes en entrevistas y grupos de discusión.....	228
7.3	Criterios y procedimientos para sustentar la credibilidad de la investigación	232
7.4	Procedimiento para el análisis e interpretación de los datos	236
7.4.1	Técnicas de análisis de entrevistas y grupos de discusión	237
7.4.2	Técnicas de análisis de las fuentes documentales	239
7.4.3	Sistema categorial para el análisis de contenido de las entrevistas de estudiantes y asesores.....	240
7.4.4	Procedimiento previo a la interpretación.....	248
8	Análisis e interpretación de datos.....	249
8.1	Análisis de contenido de la Propuesta de Creación del CUValles....	251
8.1.1	Definiciones operacionales para el análisis de contenido de fuentes documentales.....	251
8.2	Análisis de contenido de los programas y planeaciones 2011 A.....	263
8.3	Análisis e interpretación de los datos recogidos con las unidades de estudio	266
8.3.1	Resultados de la dimensión filosófica.....	269
8.3.2	Resultados de la dimensión de planeación escolar	270
8.3.3	Resultados de la dimensión curricular	274
8.3.4	Resultados de la dimensión sociológica	287
8.3.5	Resultados en la dimensión psicológica	292
8.3.6	Resultados de la dimensión evaluativa	294
9	Conclusiones	297

9.1	Conclusiones generales	298
9.1.1	Síntesis de la evaluación por dimensiones	305
9.2	Recomendaciones finales.....	308
10	Referencias bibliográficas.....	311
Anexo 1. Sugerencias recogidas en las diferentes técnicas y con los diferentes participantes..... 335		
Anexo 2. Conceptualización de constructos que definen y caracterizan un modelo centrado en el estudiante y en su aprendizaje..... 343		

Índice de ilustraciones

Ilustración 1.	Niveles de los objetivos.....	32
Ilustración 2.	Estado de Jalisco (México).....	53
Ilustración 3.	Regiones del Estado de Jalisco.....	57

Índice de cuadros

Cuadro 1.	Microrregiones y potencial básico.....	58
Cuadro 2.	Diferencias entre evaluación y acreditación.....	74
Cuadro 3.	Diferentes clasificaciones de modelos pedagógicos.....	104
Cuadro 4.	Síntesis de los rasgos que definen la concepción de estudiante, profesor, enseñanza y aprendizaje de acuerdo a los diferentes paradigmas.....	104
Cuadro 5.	Enfoques de la actividad constructivista del estudiante.....	110
Cuadro 6.	Cuadro comparativo de los paradigmas centrados en la enseñanza y centrados en el aprendizaje.....	116
Cuadro 7.	Distintas modalidades educativas.....	119
Cuadro 8.	Recursos más utilizados en la modalidad <i>blended learning</i> de acuerdo a la investigación de Turpo Gebera.....	123
Cuadro 9.	Dimensiones y su operacionalización en el CUValles.....	159
Cuadro 10.	Cuadro de los componentes desde una visión holística de la investigación.....	160
Cuadro 11.	Tipos de evaluación.....	165
Cuadro 12.	Modalidades de evaluación según el aspecto del programa o naturaleza del objeto de evaluación.....	165
Cuadro 13.	Modelos cualitativos y cuantitativos.....	169
Cuadro 14.	Modelos de evaluación.....	169

Cuadro 15. Clasificación de modelos evaluativos de acuerdo a los diferentes paradigmas.....	170
Cuadro 16. Fases de la investigación y sus objetivos.	188
Cuadro 17. Matriz del procedimiento metodológico.	205
Cuadro 18. Matriz para la evaluación del Centro Universitario Valles.	208
Cuadro 19. Concentrado de técnicas, participantes y dimensiones.....	230
Cuadro 20. Criterios y procedimientos para dar rigor científico a la investigación	232
Cuadro 21. Sistema de codificación y categorización deductiva.....	241
Cuadro 22. Análisis de las dimensiones en el Documento de la Propuesta de Creación del CUValles	255

Índice de tablas

Tabla 1. Matrícula en programas educativos de calidad en el Centro Universitario de los Valles, ciclo 2010-2011.	86
Tabla 2. Matrícula de estudiantes por programa educativo.	146
Tabla 3. Egresados por programa educativo.....	147
Tabla 4. Titulados del CUValles por programa educativo.	147
Tabla 5. Grado de admisión.....	148
Tabla 6. Estudiantes por institución educativa de procedencia.	149
Tabla 7. Procedencia de los estudiantes de los municipios con mayor número de estudiantes.	149
Tabla 8. Evolución demográfica de la región Valles y Sierra Occidental (1950-2005).....	151
Tabla 9. Distancias entre el Centro Universitario y algunos de los municipios.....	151
Tabla 10. Rango de edad de los estudiantes.	152
Tabla 11. Número de estudiantes, por programa educativo participantes en los talleres de formación integral.	153
Tabla 12. Equipo de cómputo.	154
Tabla 13. Distribución del equipo de cómputo.	154
Tabla 14. Profesores por categoría.	155
Tabla 15. Nivel de Estudios de los profesores del CUValles.	155
Tabla 16. Codificación de las técnicas de recogidas de datos.	237
Tabla 17. Frecuencia de palabras en el documento de la propuesta de creación ..	252
Tabla 18. Histórico de planeaciones y programas de las asignaturas	263
Tabla 19. Matriz de los resultados de la dimensión filosófica.	269
Tabla 20. Matriz de la dimensión de planeación escolar.	271
Tabla 21. Matriz de resultados de la dimensión curricular.....	275
Tabla 22. La tutoría desde el punto de vista del alumnado.....	278
Tabla 23. Análisis de las funciones de asesoría.	280
Tabla 24. Valoración de los talleres de formación integral.	283

Tabla 25. Valoración del uso de las TIC.....	283
Tabla 26. Valoración entre el vínculo teoría y práctica.....	285
Tabla 27. Valoración de los talleres de formación integral.....	286
Tabla 28. Valoración de la organización administrativa.....	286
Tabla 29. Valoración de la dimensión sociológica.....	288
Tabla 30. Valoración de la dimensión psicológica.....	292
Tabla 31. Valoración de la dimensión evaluativa.....	294

Índice de gráficos

Gráfico 1. Comparación entre modalidades convencionales y no convencionales.....	119
Gráfico 2. Frecuencia del uso del constructo modelo con distintos adjetivos.....	253
Gráfico 3. Género de estudiantes que participaron en las entrevistas.....	266
Gráfico 4. Programas educativos a los que pertenecen los participantes.....	267
Gráfico 5. Semestre que cursaban los participantes en la entrevista.....	267
Gráfico 6. Rango de edad de los participantes en las entrevistas.....	268
Gráfico 7. Procedencia de los estudiantes que participaron en la entrevista.....	268
Gráfico 8. Dimensión filosófica.....	270
Gráfico 9. Dimensión de planeación escolar.....	272
Gráfico 10. Dimensión curricular: Asistencia en 50% presencial al CUValles.....	276
Gráfico 11. Dimensión curricular: tutoría.....	279
Gráfico 12. Dimensión curricular: asesoría.....	281
Gráfico 13. Dimensión curricular: ambiente virtual de aprendizaje.....	284
Gráfico 14. Dimensión sociológica.....	288
Gráfico 15. Dimensión psicológica.....	293
Gráfico 16. Dimensión evaluativa.....	295

Índice de figuras

Figura 1. Dimensiones de un modelo pedagógico.....	101
Figura 2. Clasificación de las modalidades educativas.....	120
Figura 3. La enseñanza desde el punto de vista de la diversificación.....	129
Figura 4. La espiral de la investigación holística.....	190
Figura 5. Mapa del diseño de investigación.....	194
Figura 6. Proceso interactivo en el análisis de los datos.....	236
Figura 7. Mapa de interrelaciones entre categorías y dimensiones.....	289

Índice de abreviaturas

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
BL	Blend Learning.
CACECA	Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y de la Administración, A.C.
CAI	Centro de Aprendizajes de Idiomas.
CAQDAS	Computer Assisted Qualitive Data Analysis Software
CASA	Centros de Autoacceso a Servicios Académicos.
CEBETiS	El Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios.
CELEx	Centro de Lenguas Extranjeras
CETIS	Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios.
CIEES	Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior.
COMETT	Programa de Cooperación entre la Universidad y la Empresa en materia de Formación en el Campo de las Tecnologías
CONAET, A.C	Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística
CONAEVA	Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior.
CONAIC	Consejo Nacional para la Acreditación en Informática y Computación, A.C.
CONAPO	Consejo Nacional de Población.
CONFEDE	Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho , A.C.
CONPES	Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior.
COPAES, A.C.	Comités Acreditadores para la Educación Superior, A.C.
COPLADI	Coordinación General de Planeación y Desarrollo Institucional.
CU	Centros Universitarios.
CU	Norte Centro Universitario del Norte.
CU	Valles Centro Universitario de los Valles.
CUCBA	Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias
DES	Dependencia de Educación Superior.
DES	Dependencias de Educación Superior.
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
ERASMUS	European Region Action Scheme for the Mobility of University Students, «Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios»
EURYDICE	Red Europea de Información sobre Educación
FOMES	Fondo para la Modernización de la Educación Superior.
IMPA	Instituto para el Mejoramiento de la Producción Azucarera.

EVALUACIÓN HOLÍSTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL C.U. VALLES

INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
ITESO	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
LECE	Laboratorio de Evaluación de la Calidad de la Educación
LEONARDO	Es un programa financiado por la Comisión Europea centrado en las necesidades de enseñanza y formación de todos los implicados en la educación y formación profesional.
LINGUA	Programa en referencia a la educación en lenguas europeas.
LRU	Ley de Reforma Universitaria
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos.
PE	Programas Educativos.
PETRA	Es un programa comunitario para que estudiantes de Formación Profesional, Trabajadores y demandantes de empleo puedan realizar estancias en el extranjero.
PID	Plan de desarrollo Institucional.
PIFI	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional.
PROMEP	Programa para el Mejoramiento del Profesorado.
PTC	Profesor de Tiempo Completo.
ProDES	Programa de fortalecimiento de las Dependencia de Educación Superior.
REDINED	Red de bases de datos de información educativa.
SÓCRATES	Es una iniciativa educacional de la Comisión Europea; 31 países forman parte de él. La iniciativa del programa Sócrates lleva funcionando desde 1994 hasta el 31 Diciembre de 1999 cuando fue remplazado por el programa Sócrates II
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social.
SEP	Secretaría de Educación Pública.
SIIAU	Sistema Integral de Información y Administración Universitaria.
TA	Teoría Anclada
TEMPUS	Programa destinado a las Universidades de países de los Balcanes Occidentales, Asia Central, Este y Sur de Europa.
TESEO	Base de Datos de Tesis Doctorales
TIC	Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte.
TRIT	Trabajo de investigación tutelado.
UAG	Universidad Autónoma de Guadalajara
UDG	Universidad de Guadalajara
UNIVA	Universidad del Valle de Atemajac

1 Introducción

1.1 Descripción general del tema

La educación superior en el mundo ha vivido y vive un proceso de universalización. Esto significa que los procesos de reforma, la necesidad de generar modelos innovadores centrados en el estudiante, la utilización de las tecnologías de la información, el fomento de la autogestión, la formación integral y el aprendizaje a lo largo de la vida, no son elementos distintivos de un continente, o de un país, y por lo tanto, tampoco de una universidad. Estos son los elementos que paulatinamente han ido incorporando todas las instituciones de educación superior para conservar el papel histórico que la sociedad les ha conferido como generadoras de conocimiento y transformadoras, como señala Schwartzman (1999, citado en Alcántara, 2006, p. 14).

La incorporación y la interiorización genuina de esta nueva perspectiva de universidad puede llevar a las instituciones de educación superior a conservar la solidez analítica y el estado de opinión que les ha caracterizado, de otra manera se corre el riesgo de perder uno de los elementos esenciales de su ser y quehacer histórico.

Para estar a la altura de los requerimientos de un modelo de producción basado en la sociedad del conocimiento, la comunidad universitaria requiere gestar:

- Nuevos modelos pedagógicos.
- Compromiso con la sociedad, atendiendo las necesidades de la población de su entorno.
- Promover el talento y el conocimiento con criterios de calidad.
- Ser flexible, abierta y creativa.
- Establecer sistemas de interlocución internos y externos de manera permanente.

Es precisamente en este último aspecto en el que se circunscribe el trabajo de la investigación, pues se considera que la evaluación es un proceso de interlocución fundamental que puede cumplir la función de informar, formar y establecer mecanismos que retroalimenten tanto al interior como al exterior de la dependencia.

La función de la evaluación ha cambiado a lo largo del tiempo: De medición y comparación entre los años cincuenta y setenta a

responsabilidad (*accountability*) y transparencia en la década los ochenta. Posteriormente ha avanzado a una perspectiva de comprensión, aprendizaje, solución de problemas y toma de decisiones.

La evaluación del modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles (CUValles) de la Universidad de Guadalajara (UDG) tiene como propósito principal recoger y valorar la experiencia de asesores, estudiantes y algunos directivos respecto a su vivencia en un modelo dictaminado como un «modelo no convencional» innovador y generar conocimiento educativo que impacte en su funcionamiento.

El CUValles fue creado en el año 2000, y a lo largo de estos años, la denominación del modelo ha tenido algunos cambios. Actualmente, aunque se empieza a usar otras designaciones, el más utilizado es «modelo pedagógico centrado en el estudiante y en el aprendizaje, apoyado en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)».

En el documento «Propuesta de Creación del CUValles» (CUValles, 2004, p. 50) se puntualiza que una de las ventajas de ser un centro de nueva creación es la posibilidad de propiciar la autoevaluación para estimular, orientar y suprimir acciones o estructuras que resultaran pertinentes para el correcto funcionamiento del mismo. Este ejercicio de autoevaluación se ha realizado, pero su enfoque ha sido prioritariamente hacia las áreas de servicio y las administrativas.

Una acción que no puede posponerse es la evaluación de las estrategias innovadoras del modelo pedagógico implementado, y requiere establecerse en su momento como una acción permanente y sistemática. En caso contrario, la innovación se puede constituir, a la vista de muchos, como una aventura permanente, un riesgo continuo, que puede llevar al fracaso, lo cual es inadmisiblesi lo vemos desde una perspectiva integral en la que están involucrados los proyectos de vida de todos los que participan en este proceso educativo.

La experiencia del modelo pedagógico requiere un seguimiento, una sistematización y una evaluación que promueva la reflexión desde la perspectiva de sus protagonistas, y conjuntamente con ellos colocar en la palestra lo que Sanz Oro (1990) plantea y que se aplica al objeto de esta investigación:

- Comprobar si el modelo pedagógico está dando respuesta y satisfacción a las necesidades para las que se planteó.

- Servir de base para un continuo mejoramiento, para desarrollar nuevas estrategias o adaptar las existentes
- Abrir un sistema de feedback sobre la efectividad del modelo pedagógico.
- Aportar datos que posibiliten la reflexión crítica

La evaluación interna desde un enfoque global, desde la visión de los participantes es favorecedora de un proceso formativo, de diálogo, de participación y de mejora. La creación del CUValles con un modelo pedagógico innovador presentó dificultades y retos sustanciales. Sin embargo, como dice Morín (2005), «en la vida muchas veces hay que transgredir las imposibilidades lógicas, hace falta empezar con experiencias desafiantes que fecunden y que abran nuevos horizontes» (p. 46).

Bajo esta perspectiva y con las evidencias posteriores se puede pensar que el trabajo realizado en el CUValles ha cumplido con sus propósitos, pues en el año 2006 (Carrillo, 2006) se llevaron a cabo las primeras evaluaciones externas por organismos evaluadores y acreditadores de nuestro país (México). Los programas educativos (PE) de Informática, Administración de Empresas, Contaduría Pública y Derecho obtuvieron el nivel uno, que es la calificación superior que otorgan los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Esta condición de ajustarse a las políticas públicas de la educación superior y presentar un buen resultado no responde en su totalidad a las pretensiones de la evaluación como proceso formativo y de interlocución como se decía con antelación. Estos procesos de evaluación han sido importantes para generar confianza en la población y en los usuarios directos, pues se observa a la universidad como un centro abierto, sin embargo es necesario no perder de vista que la evaluación como opinión (CIEES y COPAES) excluye a la mayor parte de la comunidad involucrada en el programa y la acción de evaluar se concentra en pocas personas (Vázquez Martínez, Feria Velasco, Moriel Corral, & Tijerina González, 2005, p. 3).

El objetivo de esta investigación por lo tanto es atender la vertiente de la evaluación interna que se considera complementaria a la externa, utilizando un modelo evaluativo de tipo participativo, democrático, holístico y sistémico, centrado en la persona, coincidente con la principal característica del modelo pedagógico del CUValles, centrado en el estudiante.

En la evaluación democrática los interesados se convierten en cierta forma evaluadores, pues participan en la planificación, hacen seguimiento de los resultados de la evaluación y deben generarse procesos en donde recuperen su propia participación el aprendizaje y las estrategias para retroalimentar su propio proceso.

La evaluación democrática además de ser un proceso participativo despierta en los sujetos involucrados su capacidad para comprender y realizar su propia autoevaluación generando por si mismo mejoras en su vivencia, como dice Habermas (citador por Cortina Orts, 2008, p. 16) «¿qué debo hacer?» no guarda parangón con las preguntas «¿qué quiero hacer? o ¿qué puedo hacer?».

1.1.1 Revisión de la literatura

En esta época, a diferencia de lo que ocurría antes de los años setenta, numerosos libros y monografías tratan exclusivamente el tema de la evaluación. El problema actual, como dice Stufflebeam y Shinkfield (1993, p. 37) es seguir el ritmo de lo que se publica, pues la evaluación se convirtió en una industria y en una profesión.

Para acotar el ámbito de la investigación, se hizo uso de descriptores que representaran de manera puntal el objeto. La indagación se circunscribió al ámbito de la evaluación educativa, la cual como se verá más adelante tiene sus orígenes en los años treinta del siglo pasado con Ralph Tyler (*Ibid.* p. 34). El enfoque que predomina de manera sustancial en la investigación será la evaluación de tipo pluralista u holístico como la denomina House (1994, p. 118) por lo que se retoma bibliografía de Stake sobre evaluación respondente, de Patton sobre evaluación basada en su uso y de Barry MacDonald y Helen Simons de evaluación democrática, así como de Fetterman en relación a la evaluación participativa, además de investigaciones recientes de otros autores que hacen aportaciones relevantes para la evaluación institucional ya sea respecto al funcionamiento, estructura y/o resultados.

La información se obtuvo de fuentes primarias y secundarias. En la base de datos REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa) con el descriptor de Evaluación existen alrededor de 8652 documentos, al redefinir la búsqueda con el descriptor metodología de la evaluación, el número se reduce a 1779, con el de evaluación universitaria,

se encuentran 414 investigaciones. Situación similar sucedió en la búsqueda bibliográfica a través de recursos como Worldcat y en las bases de datos de algunas Bibliotecas Españolas y Mexicanas.

La indagación en las bases que registran tesis doctorales como la de TESEO, los resultados son más limitados, cuando además de utilizar los descriptores «evaluación universitaria» se añade «de un modelo pedagógico innovador» o «evaluación de un modelo centrado en el estudiante» sin embargo en la revisión de contenidos se encuentra información sumamente valiosa que se referencia a lo largo del texto.

En cuanto a la literatura sobre el modelo pedagógico y sus dimensiones, no es tan amplia pero se logró encontrar referentes claves en torno a los cuales se pudo hacer otras indagaciones que nos permitieron fundamentar este aspecto sustancial de la investigación.

María Antonia Casanova (1998, p. 9) dice que lo característico de la investigación es realizar un estudio a partir del cual se genera un informe descriptivo en el que se da cuenta del proceso realizado y de las conclusiones obtenidas, las cuales en su momento pueden ser utilizadas en otros contextos, como se espera que este trabajo sea referente para otras investigaciones.

1.2 Justificación de la investigación

La creación de una dependencia, un programa o proyecto, generalmente responde a necesidades, algunas veces identificadas y otras manifestadas por los individuos; cualquiera que sea el caso, es indispensable la reflexión permanente del cumplimiento del propósito que persiguen. Las políticas sociales actuales, por tanto, no pueden dejar de lado la consideración de una evaluación sistemática de los procesos y/o resultados de las acciones planeadas, ya que

- Las instituciones representan una importante inversión del gasto social, y
- Sólo a partir de la reflexión concienzuda por parte de los actores participantes se tendrá una retroalimentación fidedigna de los criterios de calidad de un servicio.

Stufflebeam (1987, p. 17) dice que la evaluación es la protección del interés público, por lo que debe ser dirigido por organismos independientes, sin embargo, también señala que las evaluaciones más importantes de los servicios son realizadas por los propios profesionales que laboran en las instituciones.

Con fundamento en apreciaciones como las antes mencionadas, se pretende en esta tesis doctoral hacer una investigación evaluativa en el CUValles, dependencia de reciente creación de la UDG donde laboro desde julio del 2001.

La investigación dará la posibilidad de valorar los resultados de los aspectos innovadores que han definido la identidad del centro, pues como dice Maturana y Nafarrete (1997, p. 176) solo en un proceso de distinción es posible conocer. Conocer el proceso de la implementación de las estrategias acordes a un modelo académico centrado en el estudiante y en el aprendizaje; conocer si las estrategias utilizadas responden a las características de este tipo de modelo; conocer las dificultades, ventajas y desventajas de su implementación con los estudiantes; conocer la experiencia del asesor en un nuevo entorno académico; conocer la apreciación del contexto en torno a la propuesta educativa, entre otras cosas.

La propuesta del CUValles sustentada en los principios emanados de organismos como la UNESCO, la OCDE respecto a la educación superior, responde a la realidad que se vivía en el contexto nacional e internacional desde la década de los años 80. El cambio de paradigmas de modelos tradicionales centrados en la enseñanza y en el profesor se hizo evidente y empezaron a aparecer modelos activos que formarían estudiantes íntegros, creativos con habilidades para los nuevos contextos sociales en todos los ámbitos.

En el informe del primer año de actividades (2002, p. 13) las autoridades en turno decían «en el Campus Universitario de los Valles hemos iniciado el quehacer institucional con modalidades no convencionales, centradas en el auto-aprendizaje, con materiales educativos flexibles e innovadores, haciendo énfasis en la construcción de valores éticos y de convivencia humana», a diez años de esas afirmaciones resulta de gran interés identificar de qué manera se ha hecho vida esta orientación y la apreciación de los actores principales de la vivencia.

En este contexto encontramos en la mayoría de instituciones de todos los niveles, pero de manera particular en las instituciones de educación superior (IES) discursos innovadores tratando de atender a las declaraciones de los organismos internacionales.

Algunas de esas declaraciones que destacan por la manera cómo han permeado el ámbito educativo es el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación en el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996, p. 34) en donde se hace énfasis en que «la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser» y el documento de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009a) donde entre otras cosas se hace hincapié en que «las instituciones de educación superior de todas las regiones han de someterse a evaluaciones internas y externas realizadas con transparencia».

Para crear e impulsar las instituciones con estos cimientos y emparejados con los procesos de evaluación que se sugieren, se requiere no solo de reformas administrativas, que en la mayoría de las dependencias se han dado, sino también de la transformación gradual de los niños, los jóvenes, los profesores, las autoridades, los padres de familia, entre otros, a individuos conscientes de sí mismos y de su entorno, colaboradores, respetuosos, responsables, imaginativos, abiertos al cambio y

comprometidos con la preservación y ampliación de los espacios de convivencia (Maturana & Vignolo, 2001, p. 249).

Como se mencionó anteriormente, los programas del Centro Universitario de los Valles que tienen egresados han sido evaluados y acreditados por organismos externos (Carrillo, 2006, p. 13) con una orientación cuantitativa, de medición y transparencia (*accountability*), sin embargo las estrategias que dan sustento al modelo pedagógico de esta dependencia hacen necesario la realización de una evaluación con un modelo cualitativo o mixto. La conjugación de estas perspectivas igual que en la investigación, nos generarán una visión holística y pluralista del evento a evaluar.

Los miembros de la institución ante una postura epistemológica como la anterior, tienen la posibilidad de participar en el proceso de evaluación no sólo como fuentes de información, sino también en el diseño de los instrumentos y en el seguimiento de los resultados, de tal manera que como dice Stake (2006) «aprendemos algo sobre sí mismo» y nos acercamos a construir verdaderas redes para conectar lo global, lo local y lo institucional, lo cual no será posible, desde mi punto de vista, sin la conexión consigo mismos y con el otro más cercano.

Estas reflexiones y otras que subyacen en el interior sustentan y justifican la necesidad de emprender esta aventura investigativa.

1.3 Planteamiento del problema de investigación o enunciado holopráxico

Como se refiere en el documento «Modelo Educativo», elaborado por la Rectoría de la Universidad de Guadalajara 2001-2007 (2007, p. 7), todo proceso educacional tiene una intencionalidad, el cual depende de la concepción de sociedad y de hombre que se tenga, que es lo que viene a diferenciar una institución de otra. La misión, la visión y la estructura administrativa se derivan de la orientación de su modelo educativo y por lo tanto de su modelo pedagógico/académico.

Las líneas bosquejadas en el documento arriba citado marcaron la pauta del quehacer académico y administrativo del Campus Universitario de los Valles. La definición de su modelo pedagógico se ha ido construyendo bajo una serie de principios, que tienen su fundamentación en documentos oficiales como el anterior y en las teorías del aprendizaje, con una marcada tendencia hacia el constructivismo y las teorías que en esta confluyen, así como la consideración del contexto internacional y nacional, cuya influencia no se puede, ni se debe eludir.

En un contexto local, en ocasiones, resulta difícil la implementación de proyectos diferentes de lo que conoce la población. Situación a la que el CUValles tuvo que enfrentarse. La población y los propios estudiantes cuestionaban una de sus principales distinciones: la asistencia presencial en 50% del tiempo programado a las instalaciones del CUValles.

Se creía que la asistencia semi-presencial era una medida temporal en tanto se construía el edificio diseñado en el «Plan Maestro». Sin embargo, el planteamiento era de tipo pedagógico y se asistía presencialmente solo la mitad del tiempo con la intención de diversificar los ambientes de aprendizaje, promover la autogestión y la autonomía en los estudiantes, modificar el rol de los docentes para generar competencias en los estudiantes que los tiempos actuales exigían.

Como se muestra, la organización del tiempo escolar no era el único aspecto distintivo, se planteaba sobre todo un cambio en el paradigma de enseñanza-aprendizaje, de uno centrado en el profesor y en la enseñanza, a uno centrado en el estudiante y su aprendizaje. Lo que implicaba también el aprovechamiento de las TIC, de programas como la tutoría y de la asesoría disciplinar, las cuales podían ser presenciales o no presenciales.

Este evento denominado «modelo pedagógico del CUValles y su evaluación» constituye el planteamiento del problema o enunciado holopráxico, pues expresa la totalidad de la investigación: ¿Qué se quiere investigar? La valoración del modelo pedagógico ¿Sobre cuál característica? Todas sus dimensiones ¿Evaluado por quién? Por los actores principales estudiantes-asesores ¿En cuál contexto? En el Centro Universitario de los Valles. De este enunciado se derivan los métodos, los procedimientos y los instrumentos (Hurtado de Barrera, 2000, p. 72) y en torno al cual se plantean las siguientes preguntas como ítems orientadores de la investigación.

- ¿Cuáles son los resultados que ha generado en los estudiantes del CUValles la implementación de las estrategias derivadas de la conceptualización de un modelo académico centrado en el aprendizaje y en el estudiante?
- ¿La organización del tiempo escolar con una presencialidad optimizada, asesoría disciplinar presencial y en línea, tutorías, la formación integral y los servicios de apoyo (psicológicos, médicos) generan una formación profesional de mayor calidad en los egresados del CUValles?
- ¿Las estrategias diseñadas y utilizadas por los docentes son congruentes a los principios de un modelo centrado en el aprendizaje?
- ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del modelo que se ha implementado en el CUValles?

Además de la percepción de los principales personajes en el acto educativo, es muy importante conocer cómo observa el entorno social el desenvolvimiento del estudiante, lo cual puede constituir futuras líneas de investigación.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

Valorar el modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles, desde la experiencia de los actores principales del proceso educativo, lo que permitirá una identificación de áreas de mejora consensuadas por la comunidad universitaria y por lo tanto una mayor motivación y compromiso en su implementación.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar las características y la pertinencia del modelo pedagógico del CUValles considerando el contexto internacional, nacional y local en el que surge.
- Apreciar los elementos que constituyen la definición del modelo pedagógico en el documento de la «Propuesta de Creación del CUValles» (DPC).
- Identificar los fundamentos teórico metodológico que sustenta el modelo pedagógico.
- Diseñar los instrumentos necesarios para la recolección de información de acuerdo a la matriz elaborada para la evaluación.
- Establecer las estrategias para el abordaje de los actores principales del proceso.
- Contrastar la experiencia de los actores principales (asesores, estudiantes, directivos), así como de los egresados y padres de familia con la argumentación teórica y sus propósitos, enunciados tanto en la Propuesta de Creación del CUValles, como en el plan de Desarrollo Institucional del CUValles.
- Estimar el logro de los resultados obtenidos en la fase de la contrastación, con el fin de identificar el nivel de congruencia de la experiencia con la argumentación de los documentos oficiales que conceptualizan el modelo pedagógico.
- Valorar las oportunidades que representa para la comunidad universitaria el modelo pedagógico del CUValles.

- Formular a partir de los resultados obtenidos, argumentos para el debate y la mejora, compartiéndolos con otras entidades universitarias.
- Proponer líneas de investigación para la generación de conocimiento a partir del modelo pedagógico del CUValles.

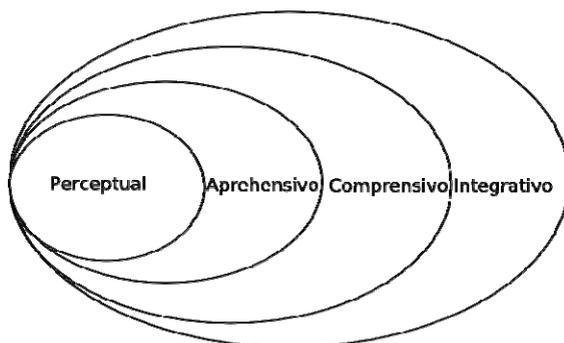
1.5 Tipo de investigación

La investigación se ha realizado bajo la epistemología de la investigación holística, lo cual nos permitirá además de integrar diversas visiones, utilizar los métodos y técnicas acordes con una percepción integral del fenómeno, ya que como señala Jaqueline Hurtado (2000, p. 12) dicho enfoque considera los diferentes modelos epistémicos de investigación como complementarios y no como contradictorios.

Dentro de la investigación holística existe una clasificación de holotipos, los cuales determinan las características del rumbo de la investigación y estos, a su vez, están determinados por el objetivo que se persigue. El holotipo que se utiliza en este trabajo es la investigación evaluativa.

Profundizando un poco en esta distinción de la investigación holística, una de sus claves es centrarse en los objetivos como logros sucesivos en un proceso continuo, más que un resultado final. Desde esta perspectiva las disputas entre los paradigmas de la investigación desaparecen, pues lo que guía el trabajo son los objetivos. Hurtado organiza los objetivos más comunes en cuatro niveles: perceptual, aprehensivo, comprensivo e integrativo, los cuales son integradores y van mostrando el grado de complejidad y profundización en una temática (2000, pp. 17–18).

Ilustración 1. Niveles de los objetivos



Fuente: Hurtado, 2000.

La investigación evaluativa se ubica en el nivel integrativo, ya que contempla acciones desde el diagnóstico, el análisis exhaustivo de los componentes del programa, la explicación de los procesos generadores del

evento, la factibilidad y deseabilidad de los objetivos propuestos así como la evaluación del proceso de aplicación en cada fase hasta la estimación del logro de los objetivos (*Ibid.*, p. 385).

1.6 Estructura del documento

Capítulo 1. Introducción

El capítulo introductorio contiene los aspectos sustanciales de la investigación: La descripción del tema que es el modelo pedagógico del CUValles; el abordaje epistemológico de la investigación, que será de tipo holístico; el propósito principal que es de naturaleza evaluativo, la justificación y el planteamiento del problema, los cuales en conjunto facilitaron la conducción del trabajo de esta tesis doctoral.

Teoría
(Sintagma gnoseológico)

Práctica
(Desarrollo empírico)

Capítulo 2. La educación superior y la importancia de la evaluación.

La **etapa descriptiva** de la investigación que se incluye en este capítulo contiene un marco conceptual y referencial de la educación superior en el mundo, Latinoamérica y México para enlazarlo a la creación del Centro Universitario de los Valles. Contextos en donde la evaluación cobra relevancia por lo que se aborda su concepto, la evolución del término, la diferenciación con otros constructos y la manera como en la actualidad la educación superior asume este proceso, sus repercusiones en la práctica educativa y en el contexto social.

Capítulo 6. Criterios metodológicos

La **proyección** de la investigación se elabora después de contar con un diagnóstico del evento a investigar y una explicación amplia de su aristas. En este capítulo se incluye el plan metodológico seguido en la recogida de datos, los cuales serán analizados en base a los fundamentos teóricos descritos, comparados y analizados en la primera parte. Como afirma Bennet (1979, citado por Pérez Gómez, 2008) no podemos recoger datos sin un modelo conceptual previo y explícito, pues de hacerlo así se corre el riesgo de hacer una investigación sin el rigor científico que requiere. Además del diseño se incorporan las definiciones conceptuales de las unidades de estudio y de las técnicas de recogidas de datos.

Teoría
(Sintagma gnoseológico)

Capítulo 3. Teorías que sustentan los modelos pedagógicos.

La fase comparativa se genera desde diferentes ángulos, por un lado haciendo una primera conceptualización de lo que es el modelo y sus diferentes acepciones en el ámbito educativo: Modelo educativo, modelo pedagógico o académico, modelo de enseñanza-aprendizaje y/o modelo didáctico. Posteriormente se conceptualiza los modelos pedagógicos que históricamente se tienen identificados, para que a partir de esta distinción teórica se ubique el evento de investigación. La diferenciación-comparación también se extiende a las modalidades educativas lo que nos permitirá abrir el ratio de comparación de las diferentes experiencias educativas y establecer conceptualmente los elementos que luego serán identificados en la fase de recogida de datos. Se concluye con las condiciones que cada uno de los componentes del proceso de aprendizaje debe tener dentro de un modelo innovador.

Práctica
(Desarrollo empírico)

Capítulo 7. Descripción del procedimiento para la recogida de datos, análisis e interpretación de los mismos

El capítulo de descripción del procedimiento para la recogida de datos registra la **interacción** con los participantes en la investigación y la recogida de datos. Es el espacio en que se narra la forma cómo se aplicó el diseño de investigación elaborado, las situaciones que hubo que modificar durante el proceso en cuanto a los participantes seleccionados y la forma de recogerse los datos. Se describe qué elementos son los que dan credibilidad y rigor científico al proceso, así como la interacción con los participantes en la investigación que compartieron su vivencia, los métodos de análisis utilizados y sus procedimientos para poder llegar a los resultados que se muestran en el siguiente capítulo.

Teoría
(Sintagma gnoseológico)

Capítulo 4. El Modelo pedagógico del CUValles y sus componentes

Para estar en condiciones de realizar un **análisis** de los componentes del evento de investigación, se requiere contar con una estructura que facilite esta desagregación. Los modelos pedagógicos desde la concepción de Flórez Ochoa tienen siete dimensiones, las cuales fueron expuestas en el capítulo anterior y que ahora se retoman para definir el evento de estudio: modelo pedagógico del CUValles. Estos eventos no son categorías aisladas sino que son las que vivencian los actores del proceso educativo, principalmente estudiantes y asesores, los cuales se convierten en las unidades de estudio y que serán definidas y caracterizadas en su contexto a fin de reconocer su importancia en la fase de recogida de datos.

Cap. 5. Un modelo evaluativo para un modelo pedagógico centrado en el estudiante y su aprendizaje.

La evaluación del modelo pedagógico del CUValles requiere un modelo evaluativo que recupere las vivencias de los actores y logre

Práctica
(Desarrollo empírico)

Capítulo 8. Análisis e interpretación de los datos

Este capítulo junto con el siguiente resumen en cierta manera el proceso de la investigación. Se presentan los datos recogidos y el análisis interactivo realizado con las aportaciones de los participantes y la del investigador, teniendo como referente la primera parte correspondiente a la fundamentación teórica. Los resultados se presentan básicamente utilizando matrices para presentar frecuentemente las categorías de cada dimensión, argumentando las interpretaciones con viñetas derivadas de las entrevistas o grupos de discusión.

Capítulo 9. Conclusiones.

El fin de la investigación y la valoración del cumplimiento o no de los objetivos planteados se presentan en este epígrafe. Como dice Hurtado, podría considerarse que el final es el principio de un nuevo ciclo. La percepción integral

Teoría
(Sintagma gnoseológico)

evidenciar y **explicar** las condiciones en qué el modelo pedagógico se ha desarrollado. La evaluación como proceso inherente a toda la investigación nos orientará, además, para realizar una evaluación de la investigación evaluativa (metaevaluación) que se traducirá en elementos de crítica y análisis útiles para la discusión y para próximas líneas de investigación.

Práctica
(Desarrollo empírico)

del trabajo nos da la oportunidad de que registremos las nuevas líneas de investigación que a partir de nuestros resultados se pueden abrir. Este informe final incluye además entre líneas las ausencias y logros del proceso, como parte de una metaevaluación que nos sitúa en el proceso profundamente humano que implica la investigación.

Referencias bibliográficas

Anexos

2 La educación superior y la importancia de la evaluación

El presente capítulo contiene una amplia conceptualización y contextualización de dos de los descriptores claves de la investigación: la educación superior y la evaluación. La interacción de ambos nos facilitara entender la importancia de evaluar los fenómenos que se suscitan en el acto educativo, ya sea de manera particular o global. Se toca inicialmente el origen de la universidad en el mundo y cómo ésta institución encargada de ofrecer el nivel de educación superior lo ha hecho en el contexto internacional, latinoamericano, mexicano y de manera específica en el estado de Jalisco, entidad en donde se encuentra el Centro Universitario de los Valles.

En segundo término se hace hincapié en la importancia de la evaluación de la educación superior. Para entrar en este terreno, se conceptualiza la evaluación, se hace una reseña de sus antecedentes y la

forma en qué se genera este fenómeno en los diferentes contextos, así como el impacto que tienen entre si. Se concluye con la descripción del proceso de evaluación y acreditación del CUValles realizado por organismos externos, de donde se desprende la necesidad de generar una evaluación interna, que permita establecer interrelaciones entre el origen, el desarrollo y el funcionamiento actual del modelo pedagógico. La ausencia de estos espacios de acuerdo a Perrenoud (2001, p. 517) es lo que lleva a una pérdida de la orientación inicial y de los objetivos planteados de una institución.

2.1 Marco de la Educación Superior

2.1.1 Orígenes de la Universidad

La Educación Superior, desde su origen esta ligada íntimamente a la universidad, de ahí la importancia de acercarse a su concepto y a sus antecedentes. Esto nos permitirá tener una visión amplia de su razón de ser, que dicho sea de paso, pero con énfasis, el origen responde al contexto en que surge, lo cual es también fundamental para la investigación que nos ocupa.

La palabra «universidad» procede del latín UNIVERSITAS, nombre abstracto formado sobre el adjetivo UNIVERSUS-A-UM («todo», «entero», «universal»), derivado a la vez de UNUS-A-UM («uno»). En el latín medieval UNIVERSITAS se empleó originariamente para designar cualquier comunidad o corporación considerada en su aspecto colectivo, es hasta el Renacimiento cuando se utiliza con el significado actual, de tal manera que si se considera el significado de la composición de la palabra se expresa con ella una visión globalizadora de la realidad (Pozo Ruiz, 2005).

Las universidades, en su origen, eran centros educativos ligados a las necesidades que la sociedad planteaba, siendo muy coincidente con la estructura lingüística de la palabra. Hoy en día, este esfuerzo continúa siendo un imperativo para el desarrollo y credibilidad de la institución ante la realidad social que se vive.

En la Edad Media europea, algunos autores plantean que la universidad designaba a un gremio corporativo, no importaba si era de herreros o de zapateros (Giner de los Ríos, 1921), pero el intento se centraba en formar sabios en el ámbito jurídico, religioso y en algunas ocasiones en la física y matemáticas.

Esta efervescencia intelectual y científica se fue desarrollando pacientemente sobre todo en la Universidad de Oxford, sin embargo, contrario a lo que podría esperarse, la estructura universitaria se negó a modificar su práctica consagrada y, en varios sentidos, decadente. Frente a los espectaculares avances de la ciencia y del humanismo iniciados con el Renacimiento, la universidad continuaba con una metodología anquilosada, basada en el análisis de las grandes autoridades, reconocidas desde la época

medieval (Mureddu, 1995). Esta situación provocó que científicos connotados continuaran sus investigaciones fuera de la universidad.

La fractura que vivió la universidad durante el siglo XVII por este anquilosamiento, limitó que asumiera el gran movimiento que caracterizó a esta época. El alejamiento de la universidad de la vida social y científica duró varios siglos, hasta que en el siglo XVIII hay un resurgimiento para responder a las necesidades sociales a través de dos vertientes:

- a) Modelo francés de la universidad moderna (Napoleónico)
- b) Modelo alemán de la universidad moderna (Humboldtiano)

Con la expansión del Imperio Napoleónico y ante la necesidad de la formación de profesionales, surge la universidad profesionalizante, siendo el Estado Napoleónico y no la Asamblea del pueblo la que forjó esta nueva universidad, cuyo estilo permeó casi un siglo a las universidades de América, entre ellas las de México.

La universidad humboldtiana, es la respuesta al movimiento expansivo francés. Contrario a la propuesta francesa Von Humboldt postuló una universidad afincada en el cultivo de la ciencia pura. La idea de la universidad germana supone que la ciencia se cultiva en las academias, es decir, entre los maestros ya consagrados a ello. Los estudiantes apenas han iniciado y se les propone un currículum, constituyéndose la universidad en el punto de reunión de ambos contingentes.

Hoy la universidad sigue viviendo embates de diferentes tipos ante los que ha respondido con la implementación de reformas administrativas y propuestas pedagógicas innovadoras, acciones de las que depende su sobrevivencia y su integración a las políticas sociales locales e internacionales. El hecho de que estos procesos se vivan en las diferentes latitudes del mundo es producto de la globalización, fenómeno ante el que se pueden asumir tres posturas (García Guadilla, 2003, p. 27):

Localismo con irrelevancia. En este escenario las instituciones académicas, estarán excluidas de la globalización, quizás por su inhabilidad de conectarse con las redes del conocimiento mundial; con poca capacidad de ser útiles al desarrollo de sus propias sociedades y, como resultado, con pocas posibilidades de sobrevivir.

Globalización con subordinación. En este escenario, las instituciones académicas estarán conectadas a la globalización a través del consumo de

conocimiento producido afuera, pero no serán capaces de producir conocimiento pertinente, específico a las necesidades de sus propias sociedades.

Globalización con interacción. En este escenario, las instituciones académicas participarán de la globalización del conocimiento, de una manera interactiva, absorbiendo pero también produciendo conocimiento relevante a sus sociedades, el cual podrá interactuar con el conocimiento universal.

Idealmente se espera que la posición de las IES sea interactiva, retroalimentándose con el entorno y generando acciones de sustentabilidad para si misma y para la sociedad.

2.1.2 La educación superior en el ámbito Internacional

En el contexto internacional, a finales de la década de los años 80, la innovación y el cambio se constituyeron en dos elementos fundamentales en los planes estratégicos de las universidades, era el momento de replantear los mecanismos hasta entonces utilizados para el cumplimiento de sus funciones sustantivas, de mejorar, orientar, modificar todo aquello que la inercia de la institución había mantenido en vigor a pesar de haber perdido valor o eficacia. Dice Frühwald (2007, p. 4) que «La crisis mundial de la universidad que se da a partir de los años 80 del siglo XX [...] constituye la crisis más profunda desde 1810 de una institución burguesa moderna».

Esta crisis enmarcada en otras de tipo social, política y económica, debía ser atendida por las universidades con creatividad y sentido común, pues la universidad no podía sustraerse de los cambios que en el entorno social se estaban generando, ni desvincularse de la cotidianidad y la realidad. Las currícula y las metodologías estaban en un desfase significativo.

Ante la situación descrita, cada uno de los entes involucrados asumieron una posición e iniciaron acciones concretas. Los grupos directivos, los intelectuales y los *mass media* —junto a organismos internacionales como la UNESCO, la OECD, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo— hacen declaraciones respecto a la educación como el principal instrumento para el desarrollo de los países, el crecimiento de las economías, el aumento de la productividad y para superar, o al menos estrechar, el abismo interno de la pobreza y el externo

de conocimiento y tecnología que separa a los países desarrollados de aquellos en vías de desarrollo.

Sin embargo aun cuando se hacen declaraciones como las anteriores, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo han presionando (y continúan) a los países endeudados, sobre todo los que están en vías de desarrollo, para que reduzcan el presupuesto a la educación superior pública.

En este contexto las universidades empezaron procesos de reformas sustanciales en sus modelos educativos con iniciativas y políticas reguladoras que respondieran a esa situación, movimientos que se generaron más tarde o más temprano en todo el mundo, por lo que no es sorprendente las similitudes de las transformaciones, a pesar de las condiciones específicas de cada sitio en el mundo, como lo muestra Schwartzman (1999, citado por Alcantará, 2006, p. 14):

- La universalización de la educación superior.
- Se hallan bajo importantes presiones para que sean más productivas en cantidad y calidad, con los mismos recursos y a veces con menos.
- Las dependencias de educación superior (DES) se están viendo forzadas a realizar reformas institucionales que incluyan mayor transparencia en su funcionamiento y en sus resultados. Esto implica la realización de evaluaciones y el establecimiento de mecanismos de autorregulación.

En el año 2009, diez años después, los integrantes de la Conferencia Mundial de la Educación Superior (UNESCO, 2009a) ratifican que la función de la enseñanza de tercer ciclo para abordar los desafíos mundiales –de la erradicación de la pobreza al desarrollo sostenible y la educación para todos– necesita:

- Renovar su compromiso de mejorar el acceso, la calidad y la igualdad entre los sexos.
- Lograr la sostenibilidad y satisfacer las necesidades de las sociedades del conocimiento en la era de la mundialización, y
- Que el aprendizaje, la investigación y la innovación se conecten estrechamente en el marco de los sistemas de enseñanza superior (UNESCO, 2009b).

La universidad inmersa en todas las variables socio-económicas mencionadas debe estar atenta a esta situación, el conocimiento de ser lento, escaso y estático (Brunner, 2001, p. 145), su evolución es impresionante. Mientras la Biblioteca de la Universidad de Harvard demoró 275 años en reunir su primer millón de libros, el último lo reunió en sólo 5 años. Se calcula que el conocimiento (de base disciplinaria, publicado y registrado internacionalmente) habría demorado 1750 años en duplicarse por primera vez contado desde el comienzo de la era cristiana, para luego volver a doblar su volumen, sucesivamente, en 150 años, 50 años y ahora cada 5 años, estimándose que hacia el año 2020 se duplicará cada 73 días (Appleberry, 1998).

Esta realidad confronta seriamente el quehacer de las universidades, pues ya no tienen la exclusividad del conocimiento, sin embargo hay que puntualizar que su papel continúa siendo fundamental para:

- a) Romper el aislamiento de la escuela con el entorno social y productivo. La escuela en general debe aceptar que su tarea es llevar a cabo consciente y sistemáticamente la construcción de las bases de la personalidad de las nuevas generaciones.
- b) La escuela debe prepararse para el uso consciente, crítico y activo de los aparatos que acumulan la información y el conocimiento.
- c) Es necesario enfatizar el alcance universal de la educación.

Se coincide pues con Tobón (2006, p. 7) cuando señala que las universidades, ante la nueva realidad, necesitan transformarse, resignificar sus procesos administrativos y académicos para que puedan adaptarse a las nuevas condiciones sociales y culturales del siglo XXI.

2.1.3 La educación superior en el ámbito Latinoamericano

La universidad en América Latina y el Caribe «constituye la piedra angular de los esfuerzos para hacer frente a los desafíos tecnológicos y económicos de los años noventa» (Maldonado, 2000, p. 8). Esta aseveración será cierta en la medida que las universidades latinoamericanas mejoren los mecanismos de productividad de la economía, reduzcan la brecha digital y mejoren los sistemas económicos y sociales. Estamos hablando aquí de la pertinencia social de la institución, criterio que se mide por el impacto social

que genera y que también se aborda en el Informe Final de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998). Se considera presumiblemente como efecto del cúmulo de aportes que realiza, como también lo dice Águila Cabrera (2005) sobre el flujo de repercusiones y transformaciones de sentido que produce objetivamente la institución en la sociedad de su entorno.

En ese sentido podemos apuntar que los organismos internacionales tienen una función sustancial en la definición del rumbo de las políticas sociales, aunque, en muchas ocasiones los países pretendan ocultarlo. El caso del BID que se erige como el organismo bilateral o multilateral que mayor financiamiento ha otorgado a las universidades latinoamericanas; se designa así mismo como el «Banco de la Universidad» (Malo & Morley, 1995, p. 1, citado *Ibid.*).

En este mismo orden de acontecimientos la OCDE y la UNESCO han venido promoviendo, con miras a responder a las necesidades de la región una serie de eventos y acciones, que luego mediante las declaraciones y los informes resultantes marcan las tendencias educativas.

Un ejemplo concreto es el libro, resultado del proyecto «Las tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe» (Gazzola & Didriksson, 2008) en el cual se resume el horizonte y los mecanismos para que la educación que es un bien público y un derecho social y universal, juegue el papel estratégico que le corresponde en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región, y de manera puntual las universidades. A continuación se enumeran algunos de los puntos que desde la visión de este grupo de académicos y de personas de la sociedad civil, caracterizan a la educación superior en América Latina

- Creciente heterogeneidad y diversidad.
- El surgimiento de las macrouiversidades y de las instituciones de formación técnica.
- La expansión del número de estudiantes y del sistema privado.
- El incremento de la investigación científica.
- El impacto de las nuevas tecnologías.
- La mercantilización de la educación.
- El desarrollo de nuevas carreras y de nuevas áreas de conocimiento de base interdisciplinaria y la creciente importancia de la internacionalización.

- Configuración de una sociedad del conocimiento y el papel de las instituciones de educación superior en esa perspectiva, que hace necesarios nuevos modelos de formación, aprendizaje e innovación.
- Otro aspecto analizado es la exclusión de América Latina y el Caribe en la clasificación internacional en términos de conocimientos e innovación, llevando a la región a caracterizarse por la recepción o imitación de conocimientos antes que por la innovación y creatividad, como revelan los indicadores de ciencia y tecnología (cyt).
- Bajos indicadores de desarrollo educacional en comparación con los países industrializados.
- Desequilibrios graves como la concentración de matrículas en pocos países y en áreas específicas de conocimiento.
- La distribución desigual de investigadores y el avance descontrolado del sector privado.
- Los efectos de la política de diversificación de recursos en educación superior y el impulso dado a orientaciones de mercado.
- La concentración de la capacidad de investigación en pocos países.
- El escaso interés del sector productivo en desarrollar una capacidad endógena en ciencia y tecnología, y
- La fuga de cerebros. (Didriksson, Medina, Rojas Mix, Bizzozero, & Hermo, 2008).

Éste, podría decirse, es un escenario negro, que coincide con lo que fue denominado en América Latina, las décadas perdidas; sin embargo existen datos que hablan cómo los países de la región van identificando sus propios mecanismos para integrarse a las necesidades actuales, aunque ciertamente el ritmo entre los países de nuestro continente presenta marcadas diferencias, por lo que éste es otro reto de la agenda tanto del siglo pasado, con metas aún no alcanzadas, como de la del siglo actual.

2.1.4 La educación superior en México

El rumbo de la educación superior mexicana fue definido en su origen por las características de la universidad española, que a su vez recibió toda la influencia de la universidad europea, de manera particular la del modelo napoleónico.

La Educación Superior en México, tiene como objetivo principal formar profesionales capaces en las diversas áreas de la ciencia, la

tecnología, la cultura y la docencia que impulsen el progreso integral de la nación. Por su régimen jurídico las IES pueden constituirse en instituciones públicas (federales y estatales) y particulares, clasificándose en cinco grandes grupos: Subsistema de universidades públicas; subsistema de educación tecnológica; subsistema de instituciones particulares; subsistema de educación normal y subsistema de otras instituciones públicas. La Secretaría de Educación Pública (SEP) es la encargada de atender a estos subsistemas a través de dos Subsecretarías, la de Educación Superior e Investigación Científica y la de Educación e Investigación Tecnológica (ANUIES, 2003, p. 9).

Por otro lado existe la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación (ANUIES) organización no gubernamental, fundada en 1950, que participa en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana. La ANUIES, es una asociación de carácter plural, agremia a las principales instituciones de educación superior del país. Está conformada por 138 universidades e instituciones de educación superior, tanto públicas como particulares de todo el país, que atienden al 80% de la matrícula de alumnos que cursan estudios de licenciatura y de posgrado (*Ibid.*, p. 11).

La estructuración del sistema educativo de educación superior en México y lo acontecido en las tres últimas décadas, nos ayudarán a entender de mejor manera la situación actual de la universidad mexicana.

A fines de los años sesenta el país se encuentra en una situación conflictiva por el reciente movimiento estudiantil de 1968, el cual desencadenó en la muerte de un gran número de estudiantes. Este escenario propició una actitud benigna y negligente por parte del gobierno, pues había una relativa abundancia de recursos gubernamentales y un alto grado de conflictividad real o potencial. La abundancia de recursos y la actitud conciliadora por parte de las autoridades, generó un fenómeno de expansión de educación superior, pero junto con ello el continuo decrecimiento de la eficiencia terminal. Diversos investigadores coinciden en señalar que al final de los setentas se dio el menor nivel de eficiencia de las últimas décadas. En la década de los ochenta esta tendencia se estabilizó (Luengo González, 2003).

El mismo autor, indica que después de esta fase de expansión, vino una etapa de desaceleración, que se identificó por el freno al crecimiento

sostenido del sistema educativo superior, el cual se había manifestado desde la década de los cincuenta y expandido vertiginosamente en los setentas (*Ibid.*, p. 5).

La desaceleración se debió principalmente a los múltiples efectos derivados de la severa crisis económica iniciada en 1982 y que continuó en la llamada década perdida en América Latina, que redujo los recursos públicos destinados a la educación superior –disminución en gastos de inversión en instalaciones y equipamiento, en la investigación y desarrollo, en los sueldos de los académicos, en la caída de la demanda real por estudios de licenciatura debido a las necesidades familiares de recursos económicos, etc.–.

La presión de las políticas de ajuste económico por parte del Fondo Monetario Internacional (FMI) y posteriormente del Banco Mundial (BM) favoreció como contraparte, dado el deterioro del sector público y el crecimiento de la matrícula en las instituciones privadas.

En el caso de México, la situación se complejizó por la influencia del vecino país del norte y del Tratado de Libre Comercio (TLC) firmado con Estados Unidos de América y Canadá. Una repercusión concreta fue la transformación del artículo tercero constitucional en 1993, lo cual fue un indicio de la prevalencia de un rumbo totalmente distinto de la educación superior (Aboites, 1997, p. 14). La fracción séptima, antes de esta reforma, expresaba: «*Toda educación que el Estado imparta será gratuita*». Esto se decía sin ningún matiz o condicionamiento alguno. Posteriormente en la reforma aludida y después de ser publicada en el Diario Oficial de la Federación, se agrega en la fracción V

Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas –incluyendo la educación inicial y a la educación superior– (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2011, p. 5).

Se suprimió la frase que expresaba «*otra de las grandes vertientes de la educación superior mexicana, la gratuidad*». Este cambio no es atribuible a la experiencia histórica educativa mexicana, sino a la generada desde el norte. Con estas modificaciones la gratuidad, la autonomía, el carácter de masas

progresista, la democracia y la profesionalización del quehacer universitario fueron puestas severamente en cuestionamiento.

El esbozo que se hace en esa época es el de un perfil universitario con la incorporación directa de las instancias gubernamentales y empresariales; el fin de la gratuidad y el comienzo de la restricción al acceso a la universidad, la vinculación lo más estricta posible al conocimiento universitario con el de la producción, la fragmentación del trabajo en la educación superior (incentivos a la productividad), y con ello la segmentación y desprofesionalización de los trabajadores universitarios (Aboites, 1997, p. 14).

Uno de los efectos secundarios de la crisis de financiamiento a fines de los 80 fue el creciente interés por la experiencia estadounidense de educación superior y por lo tanto de sus mecanismos para garantizar el uso correcto de los recursos y para proporcionarlos, los cuales estaban ligados a la expansión de la evaluación y de las políticas de aseguramiento de la calidad.

De acuerdo al análisis de Luengo González, una segunda característica de este periodo fue el abandono de uno de los instrumentos que habían marcado la pauta del decenio anterior: la reforma educativa implementada desde 1972, la cual había promovido innovaciones educativas y nuevas modalidades de enseñanza, generando proyectos para la formación e incorporación de nuevos docentes y experimentado con nuevos modelos académicos, entre otras cosas.

Por tanto, se puede afirmar, que en los ochentas se pasó de un período de expansión basado en el crecimiento y la innovación, a un período de coordinación y racionalización (Rodríguez Gómez & Sosteric, 1999, p. 5).

De la tendencia, en los setentas, de una política benevolente y una planeación indicativa, se fue pasando, a mediados de los ochentas, a las políticas de evaluación ligadas al financiamiento público, lo que significó una participación activa del sistema educativo superior y de las instituciones universitarias.

Internacionalmente supuso que México fuera admitido en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), lo cual sucedió en mayo de 1994, en las postrimerías del régimen que aseguró llevar al país al primer mundo. La primera evaluación solicitada a la OCDE

fue el estudio de la política nacional de ciencia y tecnología. Dicha evaluación se dividió en dos partes: La primera que incluía un diagnóstico del nivel medio superior y superior, y la segunda que correspondía a la valoración del documento.

En el diagnóstico, el documento de la OCDE pone de relieve el carácter sumamente heterogéneo, complejo, frágil, poco articulado y rígido del conjunto de instituciones de educación media superior y superior. Lo describe como un sistema que se divide en varios subsistemas – universitario, tecnológico normalista–, pero que no está integrado entre sí y tampoco permite la movilidad horizontal de los estudiantes, con diferentes formas de coordinación con las autoridades educativas y con distintos regímenes jurídicos, con un crecimiento muy significativo del sector privado (varias veces más que el público) y alta concentración de la matrícula en la ciencias sociales y administrativas. Además, el peso de las formaciones científicas y tecnológicas es modesto para el nivel actual de desarrollo económico del país.

En base al diagnóstico elaborado, los expertos de la OCDE plantearon cinco áreas críticas en las que las reformas eran indispensables: flexibilidad, pertinencia, calidad, personal académico y recursos, propuestas que se podrán consultar en el documento de referencia, lo interesante y que conviene destacar ahora es, como lo dice Alcántara (2006, p. 37), que así como existían coincidencias había diferencias entre las recomendaciones de la OCDE y algunas políticas educativas que en ese momento el propio gobierno estaba realizando. Entre ellas el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES).

El primero, PROMEP, promovía y sigue promoviendo la calidad de la educación superior mediante la superación del personal académico y el segundo FOMES es un programa estratégico ligado a programas o proyectos derivados de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) cuyos objetivos sean la mejora continua de la calidad de los programas educativos. Se contemplan acciones como ampliación y modernización del equipamiento de laboratorios, talleres, bibliotecas, centros de lenguas, centros de cómputo y laboratorios de investigación en apoyo al trabajo académico de profesores y alumnos.

El propósito era claro y contundente, reformar el sistema de educación superior y a las instituciones universitarias a partir de estímulos

externos, basados en el financiamiento estatal. Sin embargo, como bien afirma Adrián Acosta: «los efectos de estos programas y acciones pronto revelaron su baja incidencia en la transformación de las instituciones y del sistema» generando un efecto de adaptación pragmático y a veces conflictivo a las nuevas disposiciones gubernamentales (Acosta Silva, 2000, citado por Acosta Silva, 2002, p. 9).

Se puede decir que en cierta forma esta situación de los noventa prevalece aún, aunque también cada vez más, la tendencia internacional de algunas universidades va más allá de cambios cuantitativos que atiendan los principios de equidad y cobertura, se están ocupando de promover transformaciones profundas en lo cualitativo, como lo dice el mismo autor en otro de sus escritos:

«El desafío mayor es decidir con qué contenidos educativos, con qué estrategias pedagógicas, con qué tipo de organización universitaria, con qué propósito o aspiración social y en qué dirección debe darse este crecimiento. Los desafíos cualitativos no serán fácilmente remontables, el pensar desde la complejidad y la transdisciplina es una alternativa para ir buscando la respuesta a tales interrogantes» (Acosta Silva, 2000).

El planteamiento de Acosta se refiere en resumidas cuentas al tipo de modelo pedagógico que las instituciones elegirán y sobre el cual orientaran la formación de los ciudadanos. La Universidad de Guadalajara, pese a los embates del sistema político económico emprendió una reforma que como se verá más adelante atiende a este desafío, que se ve reflejado en la creación de Centros Universitarios como el de los Valles, con un modelo pedagógico que responde con teorías pedagógicas innovadoras a las cuestionantes que en el mundo de la educación se realizaban.

Para finalizar este epígrafe, diremos que en México igual que en todo el mundo, a la universidad en el siglo XXI, se le continúa reconociendo su indudable importancia social, pero al mismo tiempo el imperativo de generar transformaciones que atiendan las necesidades del entorno.

2.1.5 Contexto local en el que surge el Centro Universitario de los Valles

2.1.5.1 El estado de Jalisco y la educación superior

Después de haber realizado una visión somera de la ruta histórica de la universidad en México, nos detendremos en el Estado de Jalisco y las características de su educación superior, de manera particular la educación pública, ámbito al que pertenece el Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara.

Jalisco es un estado que se localiza en la parte occidental de la República Mexicana y sus 80,137 Km² de extensión territorial representan el 4.1 % de la superficie del territorio nacional. Esta conformado por 125 municipios, los cuales se han estructurado en doce regiones. La población en el Estado de Jalisco es de 6.753.113 habitantes, según el último censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Información (INEGI) en 2005 («Jalisco (México)», 2011).

Ilustración 2. Estado de Jalisco (México)



Fuente: Wikipedia

La estructura educativa en Jalisco es similar al resto del país. La educación básica actualmente es de diez años, le sigue la llamada educación media superior que esta formada por instituciones que brindan una formación terminal técnica o profesional, y otras, en su mayoría de bachillerato, que preparan al estudiante para su ingreso a la educación

superior. La educación superior se ofrece por distintas instituciones, por un lado las del sector público (La Universidad de Guadalajara, Institutos Tecnológicos y Escuelas normales, para la formación de profesores) y por otro las del Sector privado en el que como señala Chavoya (2003, p. 124) se incluyen algunas ya consolidadas como el TEC de Monterrey, UNIVA, UAG, Universidad Panamericana, ITESO integradas a sistemas nacionales y un conglomerado de escuelas más pequeñas.

2.1.5.2 La Universidad de Guadalajara

En la presentación de su página web, la Universidad de Guadalajara es definida como

Una institución pública que ofrece educación media superior y superior en el Estado de Jalisco desde hace más de doscientos años, en los cuales ha realizado actividades de enseñanza, investigación y difusión de la ciencia y la cultura, y justo al cumplirse 85 años de su etapa moderna (12 de octubre de 1925), la Universidad de Guadalajara se adapta a los retos del presente y del futuro para mejorar y mantenerse a la vanguardia en el siglo XXI (Universidad de Guadalajara, 2009).

Durante más de dos siglos la universidad ha diseñado estrategias para ajustarse a las necesidades del contexto y de su época, sin embargo en este documento solo se mencionarán datos recientes que han sido coyunturales en la creación del CUValles.

En México en la década de los 80, como se mencionó con antelación, la cobertura, la eficiencia terminal y la pertinencia curricular de educación superior se encontraba muy por debajo de los índices propuestos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se atendía un 17% de la población con edad para cursar la educación superior, por lo cual necesitaban desarrollarse estrategias que lograran satisfacer esas deficiencias (Reyes, 2000, citado por Sánchez Garza, 2000, p. 8). Una de las estrategias que más se utilizaron fueron las reformas, las cuales se llevaron a cabo en cada estado y en cada entidad universitaria de manera diferente.

La UDG como respuesta a la demanda nacional e internacional, inicia su Reforma Académica en 1989, proceso que tuvo incidencia en los siguientes aspectos:

- Políticas gubernamentales: Descentralización y regionalización
- Políticas financieras: Diversificación de fuentes complementarias de financiamiento
- Propuestas internacionales: Correspondencia con las tendencias internacionales
- Demandas sociales de educación: Vinculación con el entorno social y productivo
- Normativas o legislativas: Reorientación al sistema de seguridad social (jubilaciones)
- Formas de gobierno o administración: Modernización y flexibilidad académico-administrativa, infraestructura tecnológica para apoyar, actividades académicas y administrativas
- Cambios en la currícula y nuevos procesos educativos: Flexibilidad curricular y nueva oferta de programas académicos, para lo cual se paso de un modelo napoleónico a un modelo departamental
- Impulso y desarrollo del personal académico: Profesionalización del personal académico y mejoramiento de la docencia.
- Impulso a la investigación para avanzar en la producción de nuevos conocimientos: Fortalecimiento de la investigación y el posgrado (Luengo González, 2003, págs 36-37).

El mismo autor (*Ibid.*, p. 43) en su artículo sobre la tendencia de la educación superior en México, menciona que la UDG fue una de las instituciones con reformas más innovadoras.

Las innovaciones en el modelo académico se dieron en los siguientes aspectos:

- Formación de estudiantes con una visión internacional
- Impulso al humanismo
- La conciencia crítica y la libertad de pensamiento
- Fortalecimiento del conocimiento científico
- Orientación curricular hacia el autoaprendizaje
- Acreditación de programas académicos con base en estándares internacionales

- Articulación de las bibliotecas a redes nacionales e internacionales
- Diseño de cursos flexibles en las licenciaturas
- Creación de un sistema de telecomunicaciones e informática para aumentar la capacidad y la calidad de profesores e investigadores, y
- Formación de profesores e investigadores.

Añade también que, uno de los aspectos de cambio más sensibles fue el referido al currículo, que tomó en cuenta los cambios en las áreas del conocimiento, el mercado global y el uso intensivo de las nuevas tecnologías de información. Es importante destacar que la UDG fue la que más avanzó en la innovación curricular, apoyándose en una organización departamental, la flexibilidad curricular, la movilidad de estudiantes y profesores, la incorporación de nuevas habilidades profesionales y las salidas técnico-profesionales intermedias, lo que permitió diversificar los títulos universitarios. Otras universidades sólo actualizaron los planes con criterios múltiples, atendiendo sobre todo la pertinencia de las licenciaturas y la modernización de la infraestructura de apoyo (*Ibid.*).

La información anterior ofrece un panorama del efecto que tuvo en el contexto nacional el proceso generado al interior de la Universidad de Guadalajara. La validación legal se vio reflejada en la reforma de la Ley Orgánica el 15 de enero de 1994 (H. Consejo General Universitario de la Universidad de Guadalajara, 1994). En la cual entre otras determinaciones se puntualizaba que la estructura organizacional de la Universidad de Guadalajara estaría conformada por una Red Universitaria integrada por centros temáticos y centros regionales.

Los cambios permitieron, así, la ampliación de la matrícula. Otro fenómeno que se vio favorecido con estos giros fue la desconcentración de población en la zona metropolitana del estado de Jalisco, en donde se encontraban todas las facultades, lo cual provocaba la migración de los jóvenes de las regiones y por lo tanto el desarraigo de los mismos respecto a sus lugares de origen.

Actualmente la población de la UDG es de 221,656 estudiantes, según datos de la Coordinación General de Planeación y Desarrollo Institucional (COPLADI). La Universidad de Guadalajara tiene presencia en casi la totalidad de los municipios del Estado de Jalisco a través del Sistema de Enseñanza Media Superior (SEMS), el Sistema de Universidad Virtual (SUV), de seis Centros Universitarios (CU) temáticos en la Zona

Metropolitana de Guadalajara y de ocho CU regionales al interior del Estado.

La oferta educativa de la UDG de acuerdo a las estadísticas del COPLADI es como sigue: 36 Programas Educativos (PE) de técnico superior universitario; 186 de licenciatura; 63 de especialidad; 90 de maestría y 31 de doctorado (Universidad de Guadalajara, 2011, p. 563).

El contexto a nivel internacional, nacional y local ofrece un panorama de los elementos que se conjugaron para la creación del CUValles. La interrelación de los mismos y la manera como fue asumido este proyecto por sus gestores, cobra una identidad singular en el entorno de la región de los Valles, cuyas distinciones se describen a continuación.

2.1.5.3 Características de la región de los Valles

La Región Valles se encuentra en el centro occidente del Estado y colinda con las regiones 01 Norte, 10 Sierra Occidental, 12 Centro, 06 Sur y 07 Sierra de Amula, así como con el Estado de Nayarit. Tiene una superficie de 5,851 km², lo cual representa 7.3 por ciento del total estatal, ubicando a Valles como un área geográfica media, con relación al resto de las regiones del estado de Jalisco.

Ilustración 3. Regiones del Estado de Jalisco.



Fuente: Wikipedia.

La región Valles está conformada por catorce municipios: Ahualulco de Mercado, Amatitán, Ameca, Cocula, El Arenal, Etzatlán, Hostotipaquillo, Magdalena, San Juanito de Escobedo, San Marcos, San Martín de Hidalgo, Tala, Tequila y Teuchitlán. Se estima que a mediados de 2007 contaba con 313.866 habitantes, de los cuales 153.649 son hombres (48.9%) y 160.217 son mujeres (51.1%), es decir, el número de mujeres supera al de hombres con 6.568 personas. Este volumen de población regional representa el 4,6 por ciento de la población total del estado (Secretaría de Planeación del Gobierno de Jalisco, 2010, p. 61).

Con base en el periodo 2000-2005 de los últimos dos eventos censales, la región crece a una tasa de 0,07 puntos porcentuales anuales, sin embargo, se estima que presentará una disminución de población en términos absolutos hasta alcanzar 265 mil 816 habitantes en el año 2030. Por otra parte, la región cuenta con 1.241 localidades, de las cuales 92,8%, tiene menos de 500 habitantes.

La actividad económica de la región Valles gira alrededor de la agricultura, la pesca, la minería, la explotación forestal, el comercio y la industria manufacturera, a través de la elaboración de productos tradicionales y con poco uso de la tecnología, como se puede observar en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Microrregiones y potencial básico.

Subregiones			
Cañera: Tala, Teuchitlán, Ahualulco, San marcos, San Juanito de Escobedo, Etzatlán,			
Tequilera: Tequila, Amatitán, El Arenal, Magdalena, Hostotipaquillo.			
Valle de Ameca: Ameca, San Martín de Hidalgo y Cocula			
	SUBREGION		
Potencial regional básico ¹	Cañera	Tequilera	Valle de Ameca
Comunicaciones y Transportes	X	X	X
Agricultura y Ganadería	X	X	X
Actividades Industriales	X	X	X

¹ Decodificación: X = Mayor potencial; x = Potencial discreto pero significativo; -= No se percibe potencial significativo.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA IMPORTANCIA DE EVALUACIÓN

Silvicultura	X	X	X
Pesca y Acuicultura	X	X	X
Minería	X	X	X
Turismo	X	X	X

Fuente: Elaborado con información de COPLADE sobre la base de la información de Agendas regionales y el artículo de Castillo Sánchez & Corona Navarro, 2004, págs. 17-23.

En cuanto al rubro de la educación, el índice de analfabetismo en la región se encuentra por encima de la estatal. De manera que de cada 100 habitantes (de 15 años y más) 8 son analfabetas. A la vez, la población con educación media superior, asciende a 20.535 personas, lo que representa el 3% de la población estatal con ese nivel de educación. Asimismo, el grueso de estas personas se concentra en los municipios de Ameca (19,7%), Tala (13,3%) y Tequila (10,9%).

Dentro de la región Valles se encuentran varias instituciones de educación media superior, como es el caso de preparatorias e instituciones de la Secretaría de Educación Pública (Centro de Estudios Tecnológicos e Industriales [CETIS], Centro de Bachillerato Tecnológico, Industria y de Servicios [CEBETIS], etc.). Aproximadamente existen 35 escuelas que ofrecen este servicio educativo en la región; de todas ellas, tan solo la Universidad de Guadalajara cuenta con 17 escuelas preparatorias. La población con educación superior en la región, asciende a 13.468 profesionistas, de acuerdo a los resultados del II Censo de Población y Vivienda (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2005). Entre las instituciones de educación superior, destacan el Centro Universitario de los Valles, la Escuela Normal de San Antonio Matute de Ameca y el Centro de Estudios Superiores por Cooperación de Magdalena.

2.1.5.3.1 Infraestructura regional

2.1.5.3.1.1 Problemas de infraestructura y nivel tecnológico

La infraestructura no es suficiente: La falta de más infraestructura urbana, de comunicaciones, productiva y de apoyo a la producción, se constituye en una de las principales amenazas del desarrollo regional, sobre todo en los tiempos actuales, caracterizados por una alta competitividad. Específicamente en la región Valles, las principales deficiencias de infraestructura, se observan en los siguientes rubros.

2.1.5.3.1.2 Infraestructura urbana

La cobertura de los servicios municipales (vivienda, agua, drenaje, luz, etc.), tiene graves insuficiencias en la región Valles, lo que afecta la calidad de vida de la población local. Además, de acuerdo con la actual tasa de crecimiento de la población, para el año 2010 se tendrá 25% más de habitantes en la región, mismos que demandarán la ampliación de los servicios municipales y de infraestructura urbana en general. Por otra parte, uno de los factores que determinan la decisión de los inversionistas interesados en establecerse en cualquier región, es asegurar las condiciones de calidad de vida y servicios que requiere la vida moderna y los procesos industriales, por lo que de no mejorarse sensiblemente este factor, se convierte en una amenaza para el desarrollo regional.

2.1.5.3.1.3 Infraestructura de comunicación y energética

Mientras no se resuelva el problema de una red carretera interior, que comunique y haga accesibles los distintos lugares de la región, y no se mejoren o modernicen los caminos rurales, será económicamente inviable el aprovechamiento de sus cuantiosos recursos naturales, además de que perdurará el modelo de desarrollo desequilibrado, que prevalece en la región. Asimismo, se requiere ampliar la comunicación carretera hacia fuera de la región, en particular el macro libramiento carretero de la ZMG, que conecta con Arenal, la conexión de Ameca con Puerto Vallarta y la carretera de San Marcos con Amatlán de Cañas, Nayarit. Asimismo, la industria moderna exige garantizar el abasto de energía eléctrica y carburantes, por lo que la escasez de infraestructura energética amenaza las posibilidades de establecimiento de nuevas industrias.

2.1.5.3.1.4 Infraestructura productiva

La región carece de una infraestructura productiva moderna y suficiente, por lo que se requiere realizar importantes inversiones para constituir un corredor industrial, que ofrezca las características materiales y de servicios que demandan los empresarios interesados en establecerse en la zona.

De hecho, la construcción de este corredor industrial, dotado de toda la infraestructura y servicios que requiere la industria, es una condición para poder competir con otras regiones, igualmente deseosas de atraer nuevos capitales e inversionistas, necesarios para impulsar el desarrollo regional.

2.1.5.3.1.5 Tecnología

Predominan sistemas productivos de bajo nivel tecnológico, lo cual resta competitividad a las actividades económicas que se desarrollan en la región. Es necesario impulsar un sistema regional de ciencia y tecnología, que desarrolle actividades fundamentales como la investigación, validación y transferencia tecnológica, así como la capacitación y formación de recursos humanos.

La descripción que se hace de la región, es muy importante para entender las características de los estudiantes del CUValles que aunque asisten de otras regiones, en un elevado porcentaje proceden de los Valles. Otra de las regiones que mayor demanda tienen de la oferta educativa del CUValles es la región Sierra Occidente, principalmente de los municipios de Atenguillo, Guachinango, Talpa y Mascota que por su ubicación geográfica, realizan algunas de sus actividades productivas y educativas en la Región Valles. Las características de esta región, Sierra Occidente, son muy similares a las de la Región Valles, aunque en esta zona además de la agricultura y la ganadería, el turismo de tipo religioso y de aventura tienen un lugar preponderante en su actividad económica.

Es necesario decir que aunque hablamos ahora solo de dos regiones, los estudiantes que asisten, cada vez más, proceden de casi todo el estado de Jalisco como se constatará en epígrafes posteriores.

2.1.5.4 El surgimiento del CUValles

El nacimiento del CUValles está ligado a los fenómenos internacionales, nacionales y locales que ya se han descritos, estos hechos interrelacionados generaron las condiciones para dar origen a una dependencia educativa que era demandada y requerida por la población de estas regiones del Estado de Jalisco.

Aunque se describieron algunas de las características de la región tomadas de documentos oficiales, no se muestra en esos datos el importante rezago económico y educativo de la región de los Valles en relación a otras regiones del Estado durante las últimas décadas. Como dice Navarro Navarro en la presentación del libro de García Fernández y Guerrero Muñoz (2007, p. 7) «las comunicaciones terrestres y aéreas en esta región, así como los demás apoyos para el desarrollo fueron, en el mejor de los casos, incipientes y efímeros».

La accesibilidad geográfica a una localidad define la competitividad de un asentamiento, ya que la ubicación posibilita la interacción con la gente que vive en el área geográfica circundante, además facilita la llegada de bienes, servicios y de inversiones (Aguilar Ortega, 2006, p. 48).

Los acontecimientos históricos de fines de los 80 y principios de los 90 en México ya descritos, tuvieron incidencia en la construcción del proyecto educativo de educación superior en la región de los Valles. La serie de eventos que se suscitaron impulsaron a las autoridades, de manera particular a las del sector educativo, a realizar acciones puntuales. Esta movilización se observó también en los líderes de las poblaciones, sobre todo en las cabeceras de las regiones, en este caso Ameca, sede de la Región de los Valles.

Los habitantes del municipio de Ameca, cuya realidad social compartían los habitantes de la Región de los Valles, sondeaban acciones que pudieran colocarlos en una mejor situación. De ahí que, como toda sociedad, desde los espacios políticos surgieron líderes que impulsaron hechos como el surgimiento del CUValles. Las acciones que para ello se realizaron desde una visión epistemológica sistémica de la realidad no fueron casualidad, sino que se generaron como producto de otras y de los sujetos que intervienen en la realidad transformándola, como se ejemplifica en la siguiente viñeta

El Sr. Rubio Zárate, líder sindical de los cañeros de Ameca, candidato a la presidencia municipal de Ameca posteriormente, el día 24 de enero de 1992, argumentaba una petición al Presidente de México, Lic. Carlos Salinas de Gortari

[...] «En tal virtud señor presidente, y por ser algunas peticiones y propuestas tal vez imposterables, expongo a su amable consideración lo siguiente:

Se propone la Creación de un Instituto Tecnológico de Estudios Superiores en esta ciudad, cuya área de influencia y atracción, abarcaría las regiones Centro y Costa del Estado de Jalisco [...] que venga a llenar el vacío que encuentran las aspiraciones de más de 3,000 mil estudiantes de bachillerato, que ven frustradas sus esperanzas de formación, ya que no es posible acudir a los Centros Universitarios de Guadalajara en virtud de que están permanentemente saturados, además del excesivo gasto que representa para las familias medias y no se

diga de las de escasos recursos, donde constantemente quedan brillantes inteligencias sin oportunidad de ayudar a sobresalir a su familia, estado y país»².

Rubio Zárate (2007) refiere el trayecto de su gestión para lograr la concreción de la donación del terreno a la universidad, como una época de gustos y decepciones, pues en su gestión solo logró la adjudicación del terreno «Palo Alto» o «La Mojonera», anteriormente IMPA (Instituto para el Mejoramiento de la Producción Azucarera, con 25 00-00 has.) a la Universidad de Guadalajara. Desafortunadamente las condiciones económicas de la UDG imposibilitaron que este espacio se convirtiera en los tiempos planeados en un Centro Universitario.

En la entrevista realizada con Ahumada Meza (2007), Presidente Municipal del período 1995-1997, narra de igual manera el ir y venir que desde su gestión tuvo que realizar, encontrándose con serias dificultades no solo en la UDG, sino con las autoridades del resto de los municipios de la región que prácticamente se negaron a participar en cualquier gestión y sobre todo en el financiamiento del acondicionamiento del espacio para albergar la primera propuesta que en el rectorado de González Romero se realizó. De tal manera que las autoridades de este período tampoco lograron el anhelo de un centro de educación superior en la región

«[...] Casi al final de nuestra gestión, en septiembre de 1997 se abre una carrera, Técnico Superior en Recursos Naturales, con adscripción al Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA), para lo cual el Ayuntamiento financió la remodelación de un área del IMPA [...]»³.

La razón de esta estrategia como lo dice el propio Dr. González Romero (Rector de la Universidad de Guadalajara del período 1995-2001) se debió a que

Después de estudios que se hicieron sobre la educación en México aparece esto del nivel cinco de educación que eran los Técnicos Superiores Universitarios, un nivel intermedio al

² Extracto de la entrevista realizada por el Maestro Luis León Dávila al Sr. Roberto Rubio Zárate en el 2007

³ Extracto de la entrevista realizada por la Maestra María Trinidad Mendoza al Dr. Ramón Ahumada Meza, Presidente Municipal en el periodo 1995-1997.

concluir la preparatoria y antes de la licenciatura, había mucho apoyo federal, había un empuje político para que se hicieran Técnicos Superiores Universitarios y nosotros lo vimos como una oportunidad para muchas regiones del estado en particular para Valles en donde todavía no había la condiciones para tener la carrera completa [...]. Entonces se vio eso como una estrategia general en la Red Universitaria...⁴.

El escenario descrito, afortunadamente, se modificó favorablemente por las condiciones políticas del Estado de Jalisco y por las acciones estratégicas de las autoridades universitarias y la población, ya que a fines del año 1999 el Congreso del Estado otorgó una partida presupuestaria a la UDG, condicionada a la apertura de otros centros universitarios y a la ampliación de la cobertura. El Campus Universitario de los Valles, fue uno de esos nuevos centros que permitieron ofrecer educación superior a la población de la región Valles. En el dictamen de creación se le definió como

- I. La dependencia administrativa encargada de coordinar los trabajos preparatorios para la creación del Centro Universitario, y
- II. El lugar donde los actuales Centros Universitarios podrán ofrecer y desarrollar programas académicos acordes a las necesidades de la región [...]» (Comisiones de Educación y Hacienda del H. Consejo General Universitario, 2000, p. 5).

En estas condiciones el Campus inicia en septiembre del 2000 sus actividades con los Programas Educativos (PE) de Informática, Derecho, Administración de Empresas, Contaduría Pública y Licenciatura en Educación con modalidad a distancia. La dependencia mantuvo la condición jurídica de Campus del año 2000 al 2004, lo que implicó restricciones en personal, financiación de servicios administrativos, equipamiento e infraestructura.

La estructura organizativa de Campus inicialmente estuvo a cargo de una Coordinación Ejecutiva, 4 mandos medios, 2 directivos y tres plazas de confianza, un staff de 10 personas; 24 profesores, 14 personas en la administración y de servicios que atendían a 234 estudiantes, eran las primeras acciones del tan esperado proyecto que la Región de los Valles demandaba (Navarro Navarro, 2002).

⁴ Extracto de la entrevista realizada por el Maestro Luis León Dávila, en el 2007.

Los estudiantes acudían físicamente al naciente CUValles, aunque legalmente eran estudiantes de otras dependencias, sin embargo se estaba iniciando la construcción de un proyecto que incluía una infraestructura, equipamiento y un proyecto académico acorde al modelo pedagógico que los tiempos requerían.

La propuesta que la Universidad presentó a la Región a través del CUValles, fue una respuesta distinta a la que existía en la Red Universitaria de la UDG. Era una propuesta innovadora que pretendía satisfacer simultáneamente las necesidades de cobertura e innovación, aprovechando al máximo los recursos tecnológicos para estimular un aprendizaje autogestivo.

Su esquema reducía el tiempo presencial en las aulas en un 50%, lo que paliaba el problema de cupo, además de enfocar el trabajo educativo en la responsabilidad del alumno para conducir su propio aprendizaje con apoyo del profesor (Campus Universitario de los Valles, 2004, p. 67), sobre lo cual se profundizará en los próximos capítulos de la tesis.

2.2 Importancia de la evaluación de la educación superior

El concepto de evaluación encierra un significado orientador para la acción a realizar: es valorar, enjuiciar, apreciar las características de una persona, cosa o situación. Evaluar implica acciones trascendentes, pues «para juzgar se necesita tiempo para deliberar, tiempo para reflexionar, para analizar, tiempo para calibrar pros y contras antes de pronunciarse sobre el valor de una cosa o una persona» como lo precisa Beauvais (2011, p. 1). La evaluación exige, además, un mínimo de conciencia de los valores propios a partir de los cuales percibimos la realidad, la cual interpretamos según nuestro criterio de conocimiento o desconocimiento (Morín, 2004).

Estas primeras reflexiones sobre la evaluación nos ayudan a comprender el por qué la evaluación de la educación superior cobra cada vez mayor relevancia, tanto para validar y transparentar el quehacer de las IES, como para la retroalimentación entre sus participantes. Esta doble posibilidad es parte de su evolución y del amplio conocimiento que se ha construido en torno al concepto.

2.2.1 Antecedentes de la evaluación

Al definir el momento en que surge el constructo de evaluación, el origen de la evaluación de manera informal podemos ubicarlo desde la vida primitiva, pues como Stake lo señala «todo el tiempo estamos buscando méritos y deficiencias, de manera consciente o inconsciente». En el interior del ser humano existen mecanismos autocorrectores que nos van indicando cuando las cosas van bien o mal. Sin embargo la época moderna demandaba otro tipo de evaluaciones, como dice el mismo autor: de evaluaciones formales (2006, p. 43). La evaluación bajo esta lógica, como proceso formal, surge con Ralph Tyler, quien es considerado el padre de la evaluación educativa, ya que fue él quien acuñó el término (1930-1945).

El contexto en que surge dicho término es en el proceso de industrialización de los Estados Unidos a principios del siglo veinte, lo que produjo cambios no sólo a nivel económico y social, sino que obligó a la escuela a adaptarse a la exigencias del aparato productivo como lo señala González López (2004, p. 29).

La principal característica del método tyleriano era centrarse en objetivos claramente fijados, definía la evaluación como algo que determina si estos han sido alcanzados o no (Stufflebeam, 1993, p. 34). Posteriormente la progresión del término muestra la posibilidad de ser utilizado no solamente para medir, sino también para la toma de decisiones como lo propusieron autores como Cronbach (1963), Stufflebeam (1969) y Alkin (1969) (González López, 2004, p. 30).

Guba y Lincoln (1989, p. 22) plantean el desarrollo histórico de la evaluación en cuatro generaciones, pues como ellos dicen «la evaluación como nosotros la conocemos no apareció simplemente un día, es el resultado de un proceso, de construcciones y reconstrucciones...».

1.- Primera generación: que predominó hasta avanzados los años 20 del siglo anterior. El desarrollo de los test utilizados en las escuelas, cuyo uso se extendió a otros ámbitos (Servicio Militar) tuvo una importante influencia en esta primera generación. El énfasis se da en el desarrollo de medios e instrumentos para evaluar, donde medición y evaluación son prácticamente sinónimos, por lo tanto se atiende a lo técnico.

2.- Segunda generación, conocida como la etapa de la descripción, se caracterizó por incorporar al proceso de evaluación la descripción de fortalezas y las debilidades con respecto al logro de algunos objetivos establecidos en los programas; así que además de medir, incorpora la descripción de factores individuales y del contexto que determinan la situación.

El período de esta generación puede ubicarse de 1958-1972 y se le conoció también como la época del realismo, los educadores ya no podían hacer las evaluaciones a su antojo, las metodologías evaluativas deberían estar relacionadas con conceptos de utilidad y relevancia. La proliferación de acciones evaluativas en este período sin una instancia que regulara las iniciativas que iban surgiendo y el modelo tradicional de evaluación que se llevaba, convocó a algunos evaluadores y estudiantes de administración educativa a emitir sus opiniones, las cuales quedaron registradas en el informe *Educational Evaluation and Decision Making*, realizado por *Phi Delta Kappa National Study Committee on Evaluation* (1971). En este documento describían a la evaluación educativa como «enferma» y recomendaron el desarrollo de nuevas teorías y métodos de evaluación, así como nuevos programas para preparar a los que participaban como evaluadores (Stenhouse, 1991, p. 155).

3.- Tercera generación: en esta tendencia la evaluación es sinónimo de emisión de juicios valorativos del desempeño, en el que el evaluador asume el rol de juez. Se mantiene la función anterior técnica y descriptiva. Esta generación de la evaluación no tuvo mucho eco entre los docentes, ya que para la emisión de juicios, exigía de estándares, referenciales, además la existencia de jueces y estos no se sentían en capacidad de cumplir los roles, sin embargo se extiende hasta los inicios de los años 70.

Muy probablemente como resultado de las acciones realizadas por *Phi Delta Kappa National Study Committee on Evaluation* en 1973, la evaluación empieza a emerger como una profesión diferenciada de las demás, dejando el campo amorfo y fragmentado que le caracterizaba. Muchas evaluaciones estaban dirigidas por personal sin preparación, otras por investigadores metodológicos que intentaban sin éxito adaptar sus métodos a las evaluaciones educativas (Guba, 1966 citado por Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 41), lo cual era sumamente preocupante para los investigadores de esa época.

Guba y Lincoln (1989, pp. 31-32) consideran que estas tres generaciones, como grupo, han sufrido y continúan sufriendo ciertas fallas o defectos lo suficientemente graves como para justificar el refinamiento adicional, o incluso una completa reconstrucción. Señalan al menos tres fallas principales: una tendencia a la gerencia pública, la falta de acomodar el pluralismo valorico, y más compromiso con el paradigma científico de la investigación.

4.- Cuarta generación: se fomenta su aplicación en la década de los 90, enfatiza la negociación, el paradigma constructivista y la posibilidad de metodologías no convencionales. Al respecto puntualizan los autores que consideran que «no creen haber dado con la formulación correcta, sin embargo la que se ha denominado cuarta generación esta más informada y sofisticada que la de la construcción de las anteriores» (Guba & Lincoln, 1989, p. 22).

La trascendencia de la evaluación en la generación de políticas de desarrollo es evidente, Stufflebeam dice «la evaluación educacional, es una profesión dinámica y aún en desarrollo, y aunque inmadura, poco a poco se va convirtiendo en una parte identificable del amplio aparato profesional y gubernamental de la educación, la salud y el bienestar» lo preocupante como

lo dirían Stake y Elliot⁵, «es que los responsables de estas acciones, muchas veces operan desde sus percepciones, creyendo saber lo que el experto en evaluación sabe».

2.2.2 Conceptos de evaluación

La riqueza que se encuentra en las diversas aportaciones sobre el concepto de evaluación es muestra del reconocimiento implícito o explícito que se ha hecho del constructo en las últimas décadas.

La definición de más vieja data de la evaluación como una profesión, es la de Tyler (1942, citado por Aguilar & Ander-Egg, 1992, p. 10), para quien la evaluación «es el proceso que tiene por objetivo determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos».

Scriven (1967, p. 12) define la evaluación como una actividad metodológica que consiste simplemente en la recopilación y combinación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas, con el fin de justificar los instrumentos de recopilación de datos, las valoraciones y la selección de metas.

Kaufman y English (1979, citado por Aguilar & Ander-Egg, 1992, p. 10) consideran que la evaluación consiste en analizar las discrepancias entre lo que es y lo que debe ser; o dicho en otras palabras, la disparidad entre una situación deseada o esperada y otra existente o real.

Kemmis (1986, citado por Santos Guerra, 1995, p. 39) dice que la tarea de la evaluación es iluminar el raciocinio que dirige el desarrollo de un programa y su evolución, identificar factores históricos y contextuales que lo influyen y facilitar el examen crítico de estos aspectos dentro y fuera de la comunidad sobre la cual actúa el programa, lo cual facilita la comprensión del por qué el proceso es como es, así como reflexionar en la experiencia como un todo. Añade Kemmis (1980, citado *Ibid.*, p. 53) que la evaluación es el proceso de recogida de información y argumentos que capacita a los interesados, individual y colectivamente para participar en el debate crítico sobre un programa específico.

La evaluación para Weiss (1990), analiza la relación programa/necesidad social, midiendo el grado, y si es posible, la profundidad, en que

⁵ Seminario de políticas de evaluación, Universidad de Valladolid, 27 de marzo, 2009.

sus fines son logrados, y por lo tanto, las necesidades cubiertas, o los problemas solucionados.

A partir de estas definiciones, han existido un sin fin de autores con aportaciones que históricamente han sido orientadoras en el contexto educativo, algunos como lo señala Helen Simons (1999, p. 25) refiriéndose a la evaluación como una actividad práctica (Glass, 1972; Stake, 1978), particularizada (Guba & Lincoln, 1981; Stake, 1967) y política (House, 1973; MacDonald, 1973; Weiss, 1975), otros continuando con elementos de la orientación Tyleriana como Cronbach y Scriven (2001), Stufflebeam (1993), entre otros.

La evaluación, como un proceso que comprende tanto aspectos políticos como técnicos, es entendida como la construcción de conocimiento sobre el objeto de evaluación. Implica, un acto de interrogación sobre aquello que se evalúa; acto de interrogación que se puede formular sobre el objeto de evaluación y sobre las propias estrategias y prácticas del evaluador.

La evaluación como una actividad metodológica que desarrolla acciones científicamente validadas genera la comprensión del fenómeno u objeto a evaluar. Esta comprensión señala Santos Guerra (1995, p. 39) lleva al diálogo entre los involucrados, provocando casi de manera natural la mejora en la intervención.

Otro aspecto fundamental a considerar en la conceptualización de la evaluación de programas y proyectos es que las decisiones metodológicas no están sólo guiadas por una racionalidad técnica. Aún más, «una teoría de la evaluación debe ser tanto una teoría de la interacción política como una teoría del modo de construir el conocimiento» (Cronbach, 1980, p. 52). En esta línea, toda propuesta de evaluación remite, explícita o implícitamente a posiciones teóricas y no sólo metodológicas, involucra cuestiones vinculadas con las relaciones de poder y produce afirmaciones políticas que tienen efectos políticos (sobre políticas, programas e instituciones concretas).

Por otro lado, como lo dice Stake (1967, págs. 523–540, citado por Stufflebeam & Shinkfield, 1993, p. 27) evaluar un programa, supone describirlo y juzgarlo por completo, no implica solo la descripción de si se han alcanzado o no los objetivos, según lo expuesto por Tyler, sino que Stake aconseja también que la metodología refleje la totalidad, la complejidad, la importancia de sus programas y mire al futuro. Afirma que

las evaluaciones deben ser utilizadas para desarrollar conocimiento básico sobre la educación.

2.2.3 Relación de la evaluación con otros términos

La definición de los nexos entre dos conceptos es muy importante, de lo contrario se corre el riesgo de que en determinados momentos se utilicen como sinónimos, cuando en realidad cada uno se refiere a situaciones específicas.

2.2.3.1 *Evaluación, testing, assesment y accountability*

A la complejidad conceptual del tema de la evaluación se suma el hecho de que, en castellano, este término engloba diversos significados, lo cual no ocurre en el idioma inglés.

Velaz de Medrano Ureta, Blanco Blanco, Segalerva Cazorla, y Del Moral Pérez (1995, p. 23) señalan que el término *testing* está referido a la aplicación de ciertos instrumentos o pruebas objetivas utilizadas en los procesos de evaluación. Así mismo Choppin (1985, citado *Ibíd.*, p. 24) establece una diferencia, ya clásica entre el término inglés *assesment*, entendido como valoración, apreciación o juicio cuando se aplica sobre las características de las personas, y el término *evaluation*, preferiblemente utilizado en el caso de entidades abstractas como programas, currículos y variables organizativas.

Desde otro plano, pero en la misma línea de análisis, Kemmis (1988, citado por Fernández Sierra & Santos Guerra, 1992, p. 14) hace una diferenciación entre los conceptos de evaluación como *assesment*, *accountability* y como *research*:

«El término *assesment* es más especializado, se usa o está reservado para medir el aprendizaje del estudiante como resultado de su rendimiento o su actuación, de cómo ha trabajado. El objetivo del *assesment* es dar valor a los logros del estudiante, individualmente o como grupo (Kemmis & Stake, 1988). La *accountability* surge ante la responsabilidad social, política o técnica de comprobar la eficacia de programas sociales financiados con fondos públicos y de los que es preciso averiguar hasta qué punto son fieles a los objetivos que motivaron su puesta en marcha.

2.2.3.2 Evaluación e investigación

Las relaciones existentes entre el concepto de evaluación y el de investigación son también muy estrechas (Vélaz de Medrano Ureta et al., 1995, p. 23). Sintéticamente puede expresarse la existencia de un común denominador entre ambas actividades, la evaluación exige un grado parecido de control y de rigor que la investigación (De la Orden Hoz, 1985, citado *Ibíd.*, pág 26) y se distingue de ella por los objetivos que la orientan, más que por los métodos que se emplean (Tejedor Tejedor, García-Valcárcel, & Rodríguez Conde, 1993, citado *Ibíd.*).

2.2.3.3 Evaluación y meta- análisis (Metaevaluación)

La metaevaluación o meta-análisis lógicamente también está sujeta a los enfoques y conceptos que se tengan de la evaluación. La metaevaluación, se considera una acción elemental del proceso de evaluación, pues solo a través de esta se podrá conocer la calidad de la actividad evaluadora.

Stake (2006, p. 23) presenta el debate publicado en *American Journal of Evaluation*, entre Mark Lipsey y Tom Schwandt (2000; 2000). En torno a este tema dice Mark W. Lipsey (2000, citado por Stake, 2006, p. 29) los metaanálisis de los estudios de evaluación, proporcionan los recursos informativos necesarios para un programa de mejora de la práctica evaluadora, por otro lado Schwandt (2000 citado *Ibíd.*, p. 35) dice que lo «malo» del meta-análisis se manifiesta cuando confundimos los intentos de describir y representar fenómenos sociales de un modo general y no intencional con la creencia de que los fenómenos sociales son así en realidad.

Ambos autores, profundizan en las diferencias, que sin querer contrastarlas, permiten a quien los lee esta diferenciación y como dice Stake (*Ibíd.*, p. 40) los lenguajes y los modos de pensar de ambas continuarán estando separadas, como también continuarán separados los métodos. Cada evaluador se inclinará más por uno que por otro, pero al final consciente o inconscientemente utilizará los dos, pues efectivamente forma parte de nuestra naturaleza basarnos en criterios y al mismo tiempo hacer interpretaciones de las realidades.

2.2.3.4 La evaluación y acreditación dos conceptos cercanos, pero diferentes

Resaltar las diferencias y la complementariedad de la evaluación institucional y de la acreditación es importante, pues son conceptos y acciones íntimamente relacionadas con la evaluación que se pretende realizar.

En el CUValles, la evaluación externa y la acreditación de los programas son las experiencias formales que se tienen como antecedentes del objeto de esta investigación. A continuación nos centraremos en algunas de las aportaciones que en España y México se hacen respecto al tema para establecer por un lado las diferencias entre ambos conceptos y las limitaciones respecto a las ventajas de un proceso de evaluación interna.

La Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria en colaboración con la Dirección General de Universidades de la Comunidad de Madrid, organizó un seminario, en el que Rectores y responsables de las Unidades Técnicas de Calidad Universitaria participaron en el debate sobre la introducción de la acreditación en el sistema educativo superior español, nos parece que la transcripción de una parte de estas conclusiones, elaboradas por Silvia Zamorano (2008) resulta orientador y resume en cierta forma el estado del arte del tema en España.

A lo largo del desarrollo del Seminario se insistió en la necesidad de una mayor transparencia, compatibilidad, flexibilidad y comparabilidad, como asegura la Declaración de Bolonia (1999, p. 1). Concretamente, la transparencia y comparabilidad se aumentan por medio de tres vías: de la evaluación (como proceso de mejora de las instituciones), de la acreditación (como proceso por el cual se garantiza que los resultados obtenidos del proceso educativo alcanzan los estándares prefijados de calidad), y por medio del establecimiento de indicadores que proporcionen la información necesaria para la comparación (*benchmarking*).

La nueva opción en Europa es la acreditación, cuyas características deben ser:

- Centrada en las titulaciones (programas).
- Enfocada hacia los resultados.
- Con carácter transnacional.

Con los procesos de acreditación debe buscarse, explícitamente, dar información tanto a consumidores como a ciudadanos o autoridades públicas e, implícitamente estimular el interés por la calidad y por sus mecanismos internos. La acreditación, se concibe como una de las modalidades de la evaluación de las instituciones universitarias pero, con la misma, posee diferencias que deben estar muy claras. Entre ellas destacamos:

Cuadro 2. Diferencias entre evaluación y acreditación.

Evaluación Institucional	Acreditación
<ul style="list-style-type: none"> • El objetivo es asegurar la calidad 	<ul style="list-style-type: none"> • El objetivo es apuntar la transparencia (<i>accountability</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • Se definen objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Se centra en estándares
<ul style="list-style-type: none"> • Se centra en los procesos 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca resultados
<ul style="list-style-type: none"> • Pone el énfasis en la autoevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación externa
<ul style="list-style-type: none"> • Se orienta a los planes de mejora 	<ul style="list-style-type: none"> • Se acreditan programas

Fuente: Seminario de Rectores y responsables de las Unidades Técnicas de Calidad Universitaria de España.

Por su parte Pallán Figueroa (2002) Secretario General Ejecutivo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES), durante el periodo 1993-1997 menciona que en México, el término «acreditación» ha sido empleado con múltiples significados. Se ha referido a procesos de evaluación y regulación institucional, así como también a la certificación, revalidación o convalidación de estudios, cuando se relaciona con planes de estudio o con programas educativos. En cambio, en los países anglosajones este término es unívoco y se emplea para dar reconocimiento a instituciones o programas.

En México, probablemente, la preocupación por precisar tanto la concepción del término como los procedimientos implicados en éste, se ha acentuado en función de la necesidad, cada vez más imperiosa, de legitimar externamente los resultados de las tareas institucionales, con el fin de garantizar a la sociedad un alto nivel de calidad de sus servicios.

Los siguientes elementos descritos por el ex-Secretario de la ANUIES amplían las diferencias y los acercamientos entre los conceptos anteriores:

a) La evaluación es un proceso que, partiendo de un diagnóstico situacional, busca la optimización de la acción; analiza los datos para resolver problemas de una situación dada, con el fin de manejar la funcionalidad de lo que se evalúa. En cambio, la acreditación es un procedimiento cuyo objetivo es registrar el grado de conformidad del objeto analizado, con un conjunto de normas convencionalmente definidas y aceptadas por las contrapartes involucradas: el acreditador y el acreditado.

b) La meta de la acreditación se efectúa en función de los resultados de los diversos procedimientos de verificación utilizados. La evaluación es un proceso que puede ser endógeno o exógeno; en cambio, la acreditación siempre se realiza ante un organismo especializado y depende, en última instancia, de un juicio externo.

c) La evaluación se asemeja más a un diagnóstico; la acreditación constituye una constancia de credibilidad.

d) De manera semejante, la acreditación se diferencia de la certificación, de la revalidación o de la convalidación, porque no pretende construir equivalencias con base en similitudes, sino registrar la conformidad de una institución o de un programa, en relación con estándares generales de excelencia.

Por lo tanto se puede decir que la evaluación, la certificación y la convalidación se basan en un examen de procesos y contenidos, por una parte; y por otra, se sitúan en el terreno de lo operativo, es decir, de lo que se ha hecho o se podría hacer.

La acreditación resulta de un conjunto de parámetros predefinidos, como un requisito de aceptación y búsqueda de prestigio, y utiliza dispositivos específicos para apreciarla. No busca prioritariamente incidir en la acción, sino establecer una clasificación con base en el grado de adecuación de lo que pretende ser reconocido en función de las exigencias institucionales y sociales, con referencia a un conjunto de criterios predefinidos o reglas de funcionamiento.

En resumen el papel esencial de los procesos de evaluación de la educación superior y de la acreditación institucional en México, es establecer «estándares académicos» que garanticen la alta calidad de los servicios del sistema educativo. Estos procesos con diferencias significativas, deben considerar cuidadosamente sus propósitos y favorecer la apertura de IES que respondan a su entorno, garanticen y ofrezcan mayor confiabilidad en

sus servicios. Ciertamente es que tanto la evaluación, como la acreditación pocas veces son procesos autoreguladores para los centros educativos ya existentes, de mejora y compromiso de sus participantes, por lo que se debe continuar insistiendo en la práctica de evaluaciones internas y de corte pluralista.

2.2.4 La evaluación en la educación superior, un fenómeno global

Ya se decía en el epígrafe de «la educación superior en el ámbito internacional» las similitudes que las universidades han vivido en su evolución, la evaluación no ha sido la excepción, fueron los organismos internacionales los que jugaron aquí un papel fundamental para regular los mecanismos y pusieron al servicio de corroborar esa «calidad» una importante cantidad de recursos, tanto materiales como humanos.

La UNESCO, la OECD, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo hacen declaraciones respecto a la educación como el principal instrumento para el desarrollo de los países, el crecimiento de las economías, el aumento de la productividad y para superar, o al menos estrechar, el abismo interno de la pobreza y el externo de conocimiento y tecnología que separa a los países desarrollados de aquellos en vías de desarrollo, así como la necesidad de transparentar el uso de los recursos financieros a la sociedad.

De manera específica la UNESCO recomendaba que las respuestas de la educación superior a los continuos cambios deberían estar guiados por tres principios rectores: relevancia, calidad e internacionalización (Alcántara, 2006, p. 17). Con todo y lo que puede pretender dicho organismo a través de estos principios, pone énfasis en que la evaluación de la calidad no se haga sólo con criterios financieros e indicadores meramente cuantitativos, sino tomando en cuenta los principios de libertad académica y autonomía institucional.

Ciertamente es, que las virtudes anteriores no siempre están presentes en las políticas de estado de los países, pues como lo dice Rosales Estrada (1995) «...El propósito del Estado Evaluativo es exigir a las instituciones que ajusten sus actividades a metas o prioridades nacionales» las cuales están condicionadas por un contexto globalizador en donde la efectividad/productividad como indicador externo, hace que se ponga el

énfasis en la gestión e indicadores de desempeño (Brunner, 2000, p. 10) y no en la recuperación, en la reflexión de su práctica educativa para el diálogo y la mejora como lo propone Santos Guerra (1995, p. 11).

Existe a nivel internacional una serie de propuestas como referentes de sistemas de indicadores que han ido pautando el camino de las experiencias evaluativas como es el caso del proyecto INES (*International Indicator for Education Systems*) del Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI) dependiente de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el cual se inició en marzo de 1988, con la finalidad de producir indicadores educativos sobre los sistemas de sus países miembros y de esta manera procurar un marco institucional en el que se pueda examinar la validez y relevancia de los indicadores educativos, definir los límites en los que se pueden desarrollar, comparar las experiencias nacionales relacionadas con la implantación de evaluaciones a gran escala y compartir las experiencias de mejora de la calidad de sistemas educativos (González López, 2004, p. 63).

En Europa, específicamente en la década de los noventa, posterior a la Declaración de Bolonia, se crea la necesidad de mejorar la calidad de la educación que ofrecen las instituciones educativas en su conjunto, por un lado, y, por otro, utilizar la evaluación para potenciar los sistemas educativos como respuesta a los cambios mundiales (Gipps, 1998). Y, todo ello, en un marco de globalización, internacionalización como lo llama Schriewer (1996), en que las relaciones de interacción y de intercambio son globales, donde hay interconexión mundial en los campos de la comunicación y donde existe una armonización transnacional de modelos y estructuras sociales (Arbós Bertran, 2003, p. 3).

2.2.5 La evaluación en América Latina y el Caribe

La universidad, en el ámbito de América Latina y el Caribe, durante varias décadas era como una «caja negra»; lo que sucedía en su interior no era objeto de análisis ni por el Estado ni por la sociedad, no había manera de medir o valorar ese impacto (Águila Cabrera Vistremundo, 2005, p. 2). La universidad era la única guardiana, poseedora y transmisora de los conocimientos. La sociedad asumía que eso era bueno, sin tener conocimiento de los beneficios que de las instituciones de educación superior recibía.

Los procesos de globalización tan reiterados en este documento, como en los textos académicos, impulsaron mecanismos de los cuales las IES latinoamericanas no pudieron sustraerse, como es el caso de la evaluación y la acreditación. El punto como lo citaba el autor mencionado, ya no se centraba en si era o no conveniente, sino en las estrategias que había que implementar para hacerlo más efectiva.

Se considera que quizás es con esa intención que la UNESCO y otras organizaciones convocan a eventos donde se discuten las experiencias entre los países de todas las latitudes, con el fin de retroalimentarse, compartir y discutir los conceptos y las tendencias más actuales de la evaluación y acreditación.

Otros organismos como el Banco Mundial se interesan también en el tema y realizan intercambios y convenios entre diversos países en especial en la última década. La preocupación principal era asegurarse de la calidad de la universidad, —otrora templo del saber— pues los resultados de los estudios realizados reportaban el incumplimiento del rol que le correspondía. Águila, al referirse a este hecho señala situaciones, tales como

- La masificación de los ingresos y mantenimiento de los mismos métodos y recursos materiales y humanos, insuficientes en las actuales condiciones, situación que exige cambios radicales en las concepciones de la universidad muy vinculadas a su pertinencia.
- La proliferación incontrolada de las universidades y otras instituciones, mayoritariamente las privadas, y la realización de funciones básicas de las universidades por otras instituciones, lo que contribuye al fin del monopolio del conocimiento de las primeras y provoca la competencia, por lo que exige a las universidades ser competitivas, demostrar su calidad, pero no a la usanza tradicional, sino a través de su acreditación.
- La desconfianza mostrada por la sociedad y el estado sobre la pertinencia de las universidades que trae como consecuencia la necesidad de establecer un nuevo sistema de relaciones de la universidad con la sociedad y el Estado, basado en la rendición de cuentas de la primera.
- Disminución o desaparición del financiamiento incremental (p. 2).

Las universidades ante estos escenarios han recobrado el compromiso social que tienen, saben que deben atender sus propias problemáticas, y dar

respuesta sin demora a su entorno. Situados en un enfoque de la complejidad, es muy probable que esta nueva posición, genere modificaciones en la realidad social. Bertalanffy (1986, p. 270) decía que «todo depende de todo», vivimos en un mundo interconectado e interdependiente, por lo que hay esperanzas de que el nuevo concepto científico del mundo, sea expresión del progreso hacia una nueva etapa de la cultura humana.

En un escenario como el que se describe en líneas anteriores y como un ejemplo concreto, nos remitimos a las reuniones que los países iberoamericanos realizaron con la intención de crear un documento como producto del proyecto denominado «*Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*». Este proyecto se impulsa de forma definitiva en 2010, un año en el que varios países, entre ellos Argentina, Chile, Venezuela, Colombia y México (Jordán Arandia, 2010) celebraron el bicentenario de su independencia. Y se formula con el horizonte de otro año, 2021, en el que otros tantos países vivirán una conmemoración similar (Secretaría General Iberoamericana, 2010). En este documento se esboza como

El sistema de seguimiento y evaluación no constituye un fin en sí mismo, sino que debe entenderse más bien como un instrumento, fundamental para permitir alcanzar las metas propuestas. El principal objetivo de dicho sistema consiste en obtener, procesar y proporcionar una información rigurosa, veraz y relevante para conocer el grado de avance hacia tales metas (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010, p. 143).

Un aspecto importante que también aborda la propuesta, es el cambio en la concepción del seguimiento y la evaluación educativa como un mecanismo participativo, que involucra a los diversos actores y sectores sociales, sin dejar de lado el asunto de los mecanismos de control definidos para dicho esfuerzo, lo cuales deben implementarse oportunamente, funcionar adecuadamente y propiciar la rendición de cuentas transparente.

Se requiere también que la globalización [...] no nos haga perder de vista la contextualización –enraizamiento nacional– de todo sistema educativo, de toda organización educativa, de todo centro educativo, de todo sujeto receptor y emisor de la educación, pues como enfatiza Arbós

Bertran (2003, p. 5) «No podemos producir personas desarraigadas de su entorno!».

Será necesario, construir un marco educativo y por lo tanto evaluativo, desde nuestro contexto sociocultural más inmediato para acercarnos a la universalización de la información, sin perder de vista su función formativa de seres humanos íntegros, más allá de su compromiso con la sociedad global.

Jose Dias Sobrinho (2008, p. 13) con la colaboración de Adolfo Stubrin, Elvira Martin, Luis Eduardo Gonzalez y Oscar Espinoza, y Pedro Goergen, en ese sentido argumentan que la responsabilidad social de la educación superior también se asocia a los conceptos de pertinencia y relevancia y, por ende, de calidad con valor público, por lo que la educación no puede empatarse al sentido economicista y empresarial de desarrollo, afirmando que,

La calidad en la educación superior tiene que estar claramente referida a los compromisos de las instituciones con el sentido social de los conocimientos y de la formación, los valores éticos y morales del bienestar colectivo, la democratización del acceso y de la permanencia, la justicia social y el desarrollo sostenible. Por ello, los modelos de evaluación, acreditación y aseguramiento de calidad en América Latina y el Caribe no pueden incorporar miméticamente los criterios y estándares de los países centrales, sino que necesitan tener en cuenta las realidades de los distintos contextos nacionales (*Ibid.*).

En estos escenarios el papel de IESALC - UNESCO como red de redes y como plataforma para aglutinar la acción de otros organismos multilaterales y redes universitarias que operan en la región, cobra un papel preponderante (Zarur Miranda *et al.*, 2008).

2.2.6 La evaluación de la educación superior en México

La crisis de la universidad en el mundo y en México en particular, implicó el surgimiento de nuevas estructuras, acciones y también modificaciones en lo existente. Uno de los aspectos claves para salir y sortear las problemáticas fue la implementación de procesos que garantizaran la calidad del servicio educativo. De los pretextos que coadyuvaron en este sentido en los años 90 fue la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte

(TLCAN), pero pronto éstos se significaron y singularizaron al margen de la situación internacional (Reyes Castro, Bovillé Luca de Tena, & Argüello Sosa, 2006, p. 4).

Los estudios realizados por la OCDE en México en el año 1995, los cuales estuvieron a cargo de expertos mexicanos y del organismo, también tuvieron una importante repercusión en el establecimiento de políticas en el ámbito de la educación superior, entre las cuales se destacan precisamente

- II. Calidad educativa (Certificación, evaluación y acreditación).
- III. Financiamiento de la educación (diversificación de las fuentes de financiamiento).
- IV. Pertinencia y educación (Vinculación con los sectores productivos del país).
- V. Equidad educativa (instauración de mecanismos de admisión).
- VI. Prioridades cuantitativas de educación (atención de la demanda, aumento de posgrados).
- VII. Diferenciación y flexibilidad de los entornos de aprendizaje (flexibilidad curricular, competencias laborales de los trabajadores, educación continua).
- VIII. Perfeccionamiento del personal (estímulos salariales, evaluación del sistema).
- IX. Estructura y conducción del sistema (evaluaciones globales y estructuras de planeación, sistema de información estadística, vinculación entre los subsistemas).

Comenzaron entonces a instalarse dispositivos para detectar la calidad de la educación superior. El mecanismo de vinculación con programas adicionales de financiamiento fue el motor inicial para provocar esta mejora. Su legitimidad fue entonces funcional y pasó al contexto nacional como forma de conducción, gestión que tanto en su conformación como en sus instrumentos, expresaba una voluntad de modernización.

Para lograr este objetivo, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) creó en 1989 la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), la cual diseñó la estrategia nacional para la creación y operación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, sustentado en tres líneas de acción: la

evaluación institucional (autoevaluación), la evaluación del sistema y los subsistemas de educación superior y la evaluación interinstitucional de programas académicos y funciones de las instituciones (De la Garza, 2007, citado por Y. Cruz López & Cruz López, 2008, p. 305).

La evaluación de la educación superior en México se institucionalizó con el Programa para la modernización educativa 1989-1994 del Gobierno Federal. En este programa, se establecieron como acciones prioritarias las evaluaciones interna y externa de las instituciones para impulsar la mejora de la calidad de los programas educativos y de los servicios y como meta la creación de una instancia que integrara y articulara un proceso nacional de evaluación de la educación superior (Cruz López & Cruz López, 2008, p. 304).

Para promover la evaluación externa, la CONPES creó en 1991 los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), como organismos de carácter no gubernamental. Las principales funciones asignadas a los CIEES fueron la evaluación diagnóstica de programas académicos y funciones institucionales y la acreditación de programas y unidades académicas. Los CIEES diseñaron metodologías y marcos de evaluación en cuya definición se tomaron en cuenta criterios y estándares internacionales.

En 2001 se creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y se inició la construcción de un sistema para la acreditación de los programas educativos. La función del COPAES es regular los procesos de acreditación, y certificar la capacidad académica, técnica y operativa de las agencias de acreditación. Este organismo ha otorgado reconocimiento a 16 agencias de acreditación de varias disciplinas y áreas del conocimiento como son: diseño, arquitectura, ciencias químicas, educación turística, ciencias sociales, enfermería, medicina, odontología, contaduría y administración, informática y computación, agronomía, medicina veterinaria y zootecnia, psicología, ingeniería, economía y ciencias del mar.

Así, tanto la evaluación como la acreditación impulsaron el reordenamiento del sistema superior y sirvieron como mecanismo de cambio que obviaba una reflexión en profundidad. Tal como establece Sylvie Didou (2005, p. 32). «Los dispositivos complementarios de evaluación y de acreditación, aunados progresivamente unos a otros, constituyen en México uno de los sistemas más complejos y diferenciados

de aseguramiento de calidad en América Latina». El sistema abarca actualmente individuos, programas, procesos de investigación, de docencia e incluso de administración. Lo animan agencias gubernamentales, asociaciones civiles, agencias y organismos internacionales, especializados en la medición, vía la supervisión de calidad institucional o disciplinaria y la certificación de las competencias o de los conocimientos individuales.

Ligado a estos procesos de evaluación y acreditación surgieron en México una serie de programas para estimular la obtención de recursos siempre y cuando se cumpliera con los procesos garantizadores sociales de la calidad de la educación. Entre los aspectos sobre los que se orientan los recursos que se obtienen de manera extraordinaria se encuentran: mejorar el desempeño y la formación de los profesores de carrera de las IES; modernizar la infraestructura y los servicios administrativos; apoyar la investigación y la construcción y equipamiento de espacios físicos (López & Casillas, 2005, citado por, Sevilla García, 2008, p. 3).

2.2.7 La evaluación en la Universidad de Guadalajara

La Universidad de Guadalajara (UDG) considerada como la segunda más grande en el país, se ha posicionado también en aspectos esenciales como la competitividad y la capacidad académica en los primeros lugares en relación con otras universidades del país (Coordinación General de Planeación y Desarrollo Institucional, 2009), lo cual es producto del trabajo que toda la Red realiza para ofrecer programas de calidad que respondan a los cambios sociales. La UDG ocupa el primer lugar a nivel nacional de programas educativos acreditados por organismos reconocidos por el COPAES, de las universidades públicas y el segundo lugar a nivel nacional de programas educativos evaluados en nivel 1 por los CIEES, entre las universidades públicas.

Las acciones que se describen corresponden en parte a las imposiciones de la globalización, pues como ya se ha dicho el mundo universitario no es ajeno a este fenómeno y existe un paralelismo, y una profunda interrelación entre todos los aspectos. Bricall (2000) considera que este imperativo, adoptado por Europa en el Plan de Bolonia se incorporó a las universidades mexicanas mediante las reformas universitarias, con lo que se trató de responder a la nueva situación y se intentó salir del marasmo al que se había abocado la Educación Superior en México en el último tercio del pasado siglo (Levy, 1995).

Como consecuencia de lo anterior la UDG, se ha venido integrando a las políticas nacionales e internacionales, pues en cierto sentido de esto depende la disposición de recursos financieros para ofrecer una educación de calidad, sin embargo, analizando la situación puede considerarse esto como un retroceso y una paradoja, pues después de haber validado los procesos de autonomía universitaria mediante las reformas a la Ley Orgánica Universitaria, se ve un intervencionismo sin precedentes por parte del Estado, pues no son ni las autoridades, ni los consejos o los académicos, los que determinan el destino de los recursos, sino las políticas de regulación nacional. Como señala Acosta Silva: Por primera vez en los años noventa, el Estado intervino de manera activa en la reformulación de los modos tradicionales de sus relaciones con las IES –cuyo principio y fin era un acuerdo fincado en el respecto irrestricto a la autonomía– [...]. El estado intervino más pero su contribución aún esta por evaluarse (2002, p. 5).

Las políticas derivadas del ámbito internacional y nacional afectaron de manera singular la consolidación y el fortalecimiento de las IES pública, entre ellas la UDG, propiciándose en el estado de Jalisco como en otras entidades, el surgimiento irrestricto de diversas instituciones privadas que ofrecían educación superior. A pesar de eso la Universidad de Guadalajara siguió conservando un papel preponderante no solo en el estado sino en todo el país. Actualmente de los 221.656 estudiantes universitarios; 92.451 pertenecen a licenciatura (Pregrado) y de estos, 71.118 (77%) participan en programas educativos de calidad, lo cual evidencia la competitividad académica que tiene la UDG (Vicerrectoría Ejecutiva/Coordinación General de Planeación y Desarrollo Institucional, 2010) y también la fuerza y el impacto que tiene en el estado de Jalisco.

2.2.8 La evaluación en el Centro Universitario de los Valles

La evaluación como proceso formal y sistemático en el CUValles se encuentra a partir del año 2005, fecha en que se hace la transición de Campus a Centro Universitario. Esta actividad estuvo dirigida por la Coordinación de Planeación del CUValles (2012). El proceso durante el 2005 y 2006 estuvo enfocado a conocer la opinión del servicio administrativo y académico del estudiante, en el 2007 se incluye a los asesores y se incorporó otro objetivo: recuperar el aprovechamiento de los servicios académicos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y con

los profesores motivar la autoevaluación sobre la forma en que apoyan el proceso de aprendizaje.

Un aspecto que la Coordinación resalta en el análisis de los datos es el hecho de que «parece que hay un incentivo por parte de los estudiantes y asesores para decir que todo es bueno y, los resultados no son suficientes para detectar un problema grave» (Coordinación de Planeación del CUValles, 2009, p. 14). Un ejemplo de los resultados que se plasman en el documento es el siguiente

Los resultados indican que más del 70% de los encuestados opinan que es bueno el servicio de préstamo externo de libros y la operación de los talleres de formación integral, a la vez son considerados como regulares la disponibilidad de libros, la promoción y acercamiento de los servicios del CAI, la Unidad de Becas e Intercambio y de los servicios médicos, y el equipo de cómputo de los laboratorios. Hay cinco servicios evaluados de manera desfavorable, el servicio de fotocopiado, préstamo de cañones y laptops, funcionamiento del correo y plataforma Moodle, y la operación del programa de tutorías (*Ibíd.* p 10).

Como se puede observar, la evaluación tiene una orientación más de corte cuantitativo y no se llega a profundizar sobre el objetivo principal de esta investigación que es el modelo pedagógico.

Las evaluaciones se continuaron efectuando en el año 2008, 2009 y 2011. Cabe señalar que en el 2009 y 2011 se realizaron 3 cuestionarios: para estudiantes, profesores y administrativos. La Coordinación de Planeación resalta que un dato interesante en estos estudio fue que un 26% de la comunidad universitaria desconocen algunos de los servicios que la Dependencia ofrece (Coordinación de Planeación del CUValles, 2009). En la revisión del último estudio se encuentra datos de valoración de los servicios administrativos y académicos que coadyuvan en la puesta en marcha de cualquier modelo pedagógico, razón por la cual en el capítulo de análisis serán tomados en cuenta.

En cuanto al ejercicio de evaluación externa realizado en el 2006 en el CUValles, como se dijo al inicio del trabajo, fue uno de los más trascendentes. La evaluación y la acreditación por los organismos externos se llevaron a cabo bajo la insistencia por parte de la Rectoría en turno y la Secretaría Académica, de visualizarlos como una oportunidad para impulsar la mejora continúa y garantizar la calidad de la oferta educativa a la

comunidad. De tal manera que tanto el ejercicio de autoevaluación promovido por los CIEES y la acreditación de los COPAES A.C. proporcionaran herramientas para la reflexión al interior de las estructuras académicas.

Después de obtener en el año 2006 el nivel 1, máxima calificación que otorga los CIEES, Los programas que tenían organismos acreditadores reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES A.C.) lograron su acreditación, como fue el caso de Informática mediante el Consejo Nacional de Acreditación de Informática y Computación (CONAIC A.C.), Contaduría Pública y Administración a través del Consejo Nacional en la Enseñanza de la Contaduría y la Administración A.C (CACECA A.C) y posteriormente al integrarse el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho, A.C. (CONFED E A.C.) se acreditó Derecho, lo cual fue en el 2008 (Redacción, 2008).

Actualmente se cuenta también con la evaluación y acreditación de Turismo, otorgada por el Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística (CONAET, A.C) en el 2011 (Centro Universitario de los Valles, 2011); este programa se abrió dos años después de la creación del CUValles, motivo por el que no se dio el proceso de evaluación y acreditación junto con los anteriores PE.

En el CUValles del total de estudiantes que asisten, el 50% asiste a programas de calidad (Universidad de Guadalajara, 2011, p. 624). Cinco de los programas educativos que se ofrecen actualmente no tienen egresados, de ahí el bajo porcentaje de estudiantes con PE de calidad.

Tabla 1. Matrícula en programas educativos de calidad en el Centro Universitario de los Valles, ciclo 2010-2011.

Entidad Universitaria/Programa educativo	Nivel CIEES	Organismo que acreditó	Matrícula total
CUValles			1614
Licenciatura en Administración	1	CACECA	426
Licenciatura en Contaduría Pública	1	CACECA	379
Licenciatura en Derecho o Abogado	1	CONFED E	407
Licenciatura en Informática	1	CONAIC	94
Licenciatura en Turismo	1	CONAET	308

Fuentes: Elaborado por la COPLADI con base en información de la Coordinación de Innovación Educativa y Pregrado de la Coordinación General Académica, reportes del SIIAU-Escolar y cuestionarios 911 de inicio de cursos SEP-ANUIES-INEGI. (Universidad de Guadalajara, 2011, p. 624)

Además de las evaluaciones, cuyos resultados han sido publicados, se han generado otras evaluaciones parciales por parte de instancias académicas, pero que no han sido socializados, ni publicados. Entre ellas, la realizada por el Laboratorio de Innovación y Calidad Educativa (LINCE) en el año 2009, que evaluó de manera específica los programas, planeación y materiales instruccionales en línea. Esta evaluación estuvo coordinada por cuatro profesores del LINCE⁶, el trabajo no se hizo público sólo se dio a conocer a la Secretaría Académica. Por su parte esta instancia también promovió una evaluación con los estudiantes del centro en el mismo año (2009).

El cuestionario utilizado en este último proceso contaba con 113 ítems y pretendía evaluar específicamente el modelo académico del CUValles. Se aplicó a 661 estudiantes. De ésta evaluación que se acerca más al objetivo de la investigación que nos ocupa, existe una presentación elaborada por el entonces Secretario Académico, Dr. Víctor Castillo Girón (2009), pero que tampoco fue publicada. La información con que cuentan estas investigaciones son interesantes, por lo que en el momento del análisis de datos se retomaran algunos datos debidamente referenciados, gracias a que quienes la elaboraron nos los proporcionaron.

Para finalizar este apartado es conveniente también resaltar que los asesores que se encuentran haciendo el doctorado con la Universidad de Málaga están enfocando, en su mayoría, los trabajos de investigación a la evaluación de diversos aspectos del modelo pedagógico, pero hasta ahora tampoco se han publicado los informes.

El recorrido de contextos de la educación superior y de la evaluación en el mundo nos ha permitido identificar los elementos que se han conjugado para que estos dos constructos, sobre todo en las tres últimas décadas se encuentren íntimamente interrelacionados. La UNESCO presente en esta evolución recomienda que, la educación superior además de ser guiada por los tres principios rectores: relevancia, calidad e internacionalización, se estimule la evaluación de la calidad tomando en cuenta los principios de libertad académica y autonomía institucional y no sólo los criterios financieros e indicadores meramente cuantitativos (Alcantará, 2006, p. 17).

⁶Mtra. Claudia Navarro Herrera, Mtro. Miguel Ángel de la Torre Gómora, Mtro. Carlos Quintero Macías, Mtro. Abraham Vega Tapia,

Lo anterior también responde a que cada vez más, la naturaleza y el valor de la evaluación ha cambiado, ha sufrido una rápida evolución y la tendencia actual, tal y como señala Cabrero (2000, págs. 19-21, citado por, González López, 2004, p. 32) y se decía en la presentación del tema se caracteriza por moverse en la dirección de una evaluación participativa.

La investigación evaluativa que se desarrolla en el presente trabajo considera este tipo de enfoque de evaluación participativo y democrático, con el propósito de aportar conocimiento e incidir en los sujetos participantes. Para llevar a cabo esta acción y en función del compromiso con la comunidad universitaria del CUValles se asume el marco regulador de las normas internacionales generadas por el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, descripción que se hace a continuación.

2.2.9 Normas de evaluación de acuerdo a *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (Comité Mixto de Normas para la Evaluación Educativa)

Como ya se ha referido existen condiciones esenciales para realizar adecuadamente una evaluación, sin embargo uno de los aspectos claves para que una evaluación llegue a feliz término, es tener como referente las normas de evaluación del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (Comité Mixto de Normas para la Evaluación Educativa) para lo cual el Phi Delta Kappa creó inicialmente el National Study Committee on Evaluation (*Joint committee on Standards for Educational Evaluation & Piccone Ayala, 2008, p. 87*). Hoy, como entonces, es necesario tener en cuenta sus normas.

Entre las consideraciones generales que plantea el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* para que se logre una buena evaluación se encuentran las siguientes:

- a) Decidir que evaluar.
- b) Definir el problema de la evaluación.
- c) Realizar un contrato que abarque y controle la evaluación.
- d) Diseñar la evaluación.
- e) Presupuestar la evaluación.

f) Determinar el equipo de evaluación.

g) Capacitar a los evaluadores.

El *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* también previene sobre la importancia de diferenciar la evaluación de instituciones, de la de programas, proyectos y material educativo y enfatiza en la necesidad de tener en cuenta cuatro problemas en toda evaluación: utilidad, factibilidad, aplicabilidad y precisión, en base a los cuales se generaron las normas de evaluación, de las cuales se presenta a continuación una síntesis.

1. Normas de utilidad: ¿Satisface las necesidades de una audiencia? Aquí es fundamental la identificación de líderes, representantes de la audiencia. ¿Qué información desea obtenerse? El error es generalizar excesivamente la evaluación tratando de abarcar en un solo informe diversas necesidades de audiencia heterogénea (*Ibíd.*, p. 43-46).
2. Normas de factibilidad: La evaluación debe ser realista, prudente, diplomática (viabilidad política y económica). Los procedimientos deben ser prácticos (interrupciones mínimas y que se obtenga toda la información necesaria). Debe planearse para obtener la cooperación de todos los grupos de interés, así como identificar la relación costo-producto. El error aquí es basar el método para el análisis y acopio de datos en libros de textos de investigación, sin considerar si el proyecto se puede aplicar, es necesario darle mayor importancia a la factibilidad que a la precisión.
3. Normas de legitimidad: Es necesario que la evaluación se realice con ética y respeto. Debe ser completa y justa; presentar aciertos y defectos (*Ibíd.*, p. 86). Debe de existir un acuerdo con la institución. El error es entregar informes que se han alterado con el propósito de reflejar los intereses personales del evaluador o del cliente.
4. Normas de precisión: La evaluación debe proporcionar la información adecuada acerca del objeto y su valor. Revelar técnicamente la información apropiada. Definir el objeto (programa), contexto, propósitos y procedimientos, fuentes de información, medición validada. Señalar que el plan de evaluación debe ser claro al describirse a diferentes audiencias; dar valor a todas las audiencias, además de que en el informe es importante:
 - Destacar la información significativa.

- Situar en perspectiva la menos importante.
- Eliminar lo trivial.

Un error es recopilar información solo porque ya existen los instrumentos y no porque es necesaria (*Ibíd.*, p. 48). Lo elemental es que la audiencia entienda con rapidez lo que se ha hecho, por qué se ha hecho, qué información se obtuvo, a qué conclusiones se llegaron y qué recomendaciones se efectuaron; anexar un glosario; evitar generalidades que se conviertan en axiomas más que en recomendaciones puntuales. La evaluación puede tener pocos efectos sino se informa. Por otro lado es importante que no se exceda en proteger los informes a tal grado que la evaluación se convierta en una «cacería de brujas» en lugar de un esfuerzo deliberado para medir el mérito y el valor.

Resumiendo las aportaciones del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, la trascendencia mayor de la evaluación es que los evaluadores ayuden a sus audiencias a utilizar los resultados de manera positiva. Alguna vez escuché y ahora, después de este acercamiento al ámbito evaluativo, lo confirmo, sólo en la medida en que las evaluaciones sirvan para destacar los pasos bien dados y sean instrumentos para la comunicación de las altas expectativas, del refuerzo de autoconcepto personal y grupal, podrán posteriormente servir de elementos pertinentes y relevantes para la reflexión y la toma de decisión.

3 Teorías que sustentan los modelos pedagógicos y las modalidades educativas en que se ofrecen

En el capítulo tres se incorporan algunas de las teorías que fundamentan el evento generador de la investigación: El modelo pedagógico. Se revisan las definiciones existentes de lo que es un modelo pedagógico, los diversos tipos y las teorías en que se apoyan haciendo una diferenciación conceptual de los elementos del proceso educativo: aprendizaje, estudiante, profesor, y currículo. El comparar las teorías, nos permitió identificar las sinergias e indicios de la caracterización del evento a modificar y de los procesos generadores con los que suele aparecer asociado el modelo pedagógico del CUValles. Posteriormente se habla de las modalidades educativas a través

EVALUACIÓN HOLÍSTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL C.U. VALLES

de las cuales se ofrece la educación superior para luego centrarse en las condiciones que se requieren para incursionar en modelos pedagógicos innovadores, ejemplificando con algunas experiencias concretas a nivel nacional e internacional.

3.1 El constructo «modelo» en educación

El uso del término modelo en las ciencias fácticas y formales es muy amplia. Hablar de su origen y definición nos ayuda a entender por qué el uso de esta palabra y no otra como mapa, método o representación. Según Armatte (2006, p. 42) el uso de este concepto se originó en la crisis de 1929 en Estados Unidos; el crash financiero, hizo que durante la primera mitad de los años 30 aparecieran nuevos centros de debates científicos en donde los econométricos intentaban trabajar en la integración de los enfoques matemáticos hipotético-deductivo y el enfoque inductivo, para dar nuevas respuestas a la situación que se vivía, la herramienta por excelencia para esto fue precisamente el modelo.

En una segunda aproximación Tinbergen, construye los llamados «esquemas», inspirados a la vez en, esquemas conceptuales de la mecánica estadística de Ehrenfest, modelos de osciladores de ingenieros. Sin embargo no es hasta un tercer momento, cuando ya es célebre en los Estados Unidos y se producen los modelos macroeconómicos para las economías nacionales de los países. Tinbergen es el primero que utiliza la palabra «modelo» e inicia un nuevo uso del término, para representar simulación de conflictos y de política económica que interesaba a diferentes actores de la regulación económica como sindicatos, partidos, agencias gubernamentales, entre otros. Así, el modelo es una construcción teórica que emplea la ciencia para describir una realidad integrada, jerarquizada, funcional y operacional mediante la cual estudiar la realidad. Por ende, el modelo no es un instrumento transitorio de la ciencia: lo que es evidente es que el modelo se transforma y adquiere nuevas cualidades; pero no deja de ser un instrumento para el estudio de la realidad (Cardoso Vargas, 2007).

En el ámbito educativo una de las definiciones más utilizadas es la de Escudero (1981, citado por Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2005, p. 35) el autor lo define como «construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones (variables) que permite una visión aproximativa, a veces intuitiva, que oriente estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables, y que aporta datos a la progresiva elaboración de las teorías».

También Castillo y Cabrerizo (*Ibid.*) señalan que en el término modelo se puede apreciar distintos significados y puede ser considerado:

- Como representación.
- Como perfección o ideal.
- Como muestra.

El modelo permite reflexionar anticipadamente, emerge de la capacidad de abstracción de la tarea de enseñanza-aprendizaje, que los docentes han de realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora (Medina Rivilla, Mata, & Arroyo González, 2002, p. 55). Desde esta perspectiva, el uso consciente del constructo, ofrece la posibilidad de proveer a la ciencia de la educación de una herramienta conceptual y analítica de enorme poder heurístico, generando tres procesos: contraste, revisión y vinculación entre objetos y líneas de investigación, lo cual facilita la recuperación y la construcción de prácticas educativas acordes al contexto de los involucrados.

3.1.1 Modelo educativo, modelo pedagógico y modelo didáctico

Para la diferenciación de estos términos se recurrió a los tesauros de educación superior, por ser la base de datos que integra los descriptores de uso normalizado en el ámbito científico. Se consultaron básicamente dos: *Tesaurus de la UNESCO* (2007) y *Tesaurus Europeo de la Educación Superior* (2007a). En el *Tesaurus de la UNESCO* (2007), se encuentra registrado el término modelo educacional, usado por modelo educativo, el cual está definido como la representación de un concepto o de un sistema educativo por medio de un diagrama de dos o tres dimensiones, una fórmula matemática u otro procedimiento análogo, sin embargo en el *Tesaurus Europeo de la Educación Superior* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007) solo se encuentra modelo didáctico y método educativo, el cual también es usado por método de enseñanza, didáctico, pedagógico y metodología de la enseñanza.

En ninguno de los dos tesauros se encuentra modelo académico, término que se usa frecuentemente en el ámbito universitario, ni modelo pedagógico. Un aspecto que también llama la atención, es el uso de método con los calificativos de educativo, pedagógico y didáctico, sin embargo teniendo en cuenta el concepto de método, se opta por utilizar solo el constructo de modelo y no el de método, pues aunque se abordará la

fundamentación epistemológica del evento de estudio, no es el objeto principal.

Esta relativa imprecisión de los descriptores para definir el objeto de investigación, conlleva a la búsqueda amplia de los conceptos, lo que será de gran utilidad para clarificar teóricamente la categoría que representa.

3.1.1.1 Modelo Educativo

Remo Fornaca (1991, citado por Cardoso Vargas, 2007, p. 46) en el texto «*Componentes epistemológicos en la reconstrucción histórica de los modelos educativos y pedagógicos*» plantea que los modelos educativos pueden definirse como:

Un conjunto correlacionado en específicas situaciones históricas y sociales, de fenómenos, de datos, de acontecimientos, de hechos, de fuerzas, de situaciones, de instituciones, de mentalidad, tendentes a utilizar, a promover, a controlar conocimientos, informaciones, mitos, valores, capacidades, comportamientos, modalidades de enseñanza y de aprendizaje individual y colectivo a la vez.

Este concepto, como el que se registra en el documento de *Modelo Educativo Siglo XXI de la Universidad de Guadalajara* (Universidad de Guadalajara, 2007) son cercanos, pues ambos documentos coinciden en la conceptualización del modelo educativo como una guía que da identidad en este caso a la universidad, o cualquier entidad de carácter educativa. El documento en comento establece que el modelo educativo:

es una pretensión propositiva para generar los hábitos y normas institucionales, que conformen una cultura que, edificada por los diferentes actores universitarios, explicita los valores, preferencias, aspiraciones y compromisos de la institución. El modelo educativo para la universidad es la fuerza orientadora de su ser y quehacer universitario y encuentra su fin último en la sociedad.

De esta manera la universidad se construye a sí misma en función del deber que tiene para con el entorno.

3.1.1.2 Modelo pedagógico

Al contar la educación con una disciplina como la pedagogía para acercarse sistemáticamente y comprender el fenómeno educativo se desprenden categorías fundamentales para su estudio, como lo es la de modelo

pedagógico. De acuerdo a la definición que hace Flórez Ochoa los modelos son unidades de sentido estructurales e intermedias que por su relación con las teorías pedagógicas y las prácticas de enseñanza, sirven de instrumentos de análisis para proyectos reales y posibles, así como para aquellos diseñados teóricamente. De tal manera que «los modelos son categorías descriptivo-explicativas, auxiliares para la estructuración teórica de la pedagogía, pero que sólo adquieren sentido contextualizados históricamente» (Flórez Ochoa, 1994, p. 154).

El modelo pedagógico –independientemente de la discusión de la científicidad del conocimiento pedagógico y del status profesional– es la categoría necesaria para encarar la situación que prevalece en el campo de la educación, por lo que en realidad lo que vale la pena investigar del modelo pedagógico es el conjunto de dimensiones o parámetros que lo determinan y definen las distintas opciones educativas. Para Flórez Ochoa las dimensiones a considerar son: la dimensión filosófica, la sociológica, la psicológica, la correspondiente a la administración escolar y la curricular. Hay dos aspectos sustanciales que no aparecen en esta caracterización del modelo pedagógico que son: lo evaluativo y lo epistemológico, Rosales Estrada (citado por Cardoso Vargas, 2007) hace esa aportación, su integración nos lleva a concebir al modelo pedagógico como una categoría con siete dimensiones.

Según Zubiría (1994), el modelo pedagógico es un instrumento de las instituciones educativas que debe dejar claro para qué se enseña y para qué se estudia, la intencionalidad pedagógica y el perfil de egresado que se desea lograr; debe ser explícito en los propósitos y en las finalidades a que apuntan y buscan realizar esas instituciones, mediante procesos docentes educativos implementados en cada área, éstos asumidos como su célula fundamental.

Un modelo pedagógico expresa, entonces, el ideal de formación que pretende ser logrado por la institución educativa en los estudiantes que acceden a los programas que ofrece. Este ideal de formación, en el ámbito universitario, se hace realidad en el transcurso de los semestres académicos, en el sistema de espacios de conceptualización propios que se dan en cada uno de ellos y, más específicamente, en los procesos docentes educativos particulares a los que día a día accede el estudiante bajo la dirección de un agente cultural competente: el docente.

3.1.1.2.1 Dimensiones del modelo pedagógico

La definición anterior de modelo pedagógico nos remite a la identificación de las dimensiones que Flórez Ochoa describe y que hacen posible la comparación entre las instituciones de educación –que coexisten en un tiempo o en un espacio, independientemente de su orientación y carácter– para descubrir cuál es el modelo pedagógico en que están comprometidas. Cada indicador o dimensión responde a una pregunta básica que va perfilando las características del modelo y se explicitan a continuación.

3.1.1.2.1.1 Epistemológica

La pregunta básica aquí es, ¿cuál es la orientación teórica de los planes de estudio? Hacerse esta pregunta implica identificar las teorías que sustentan los modelos pedagógicos, los cuales son el resultado de la producción material y científica de una determinada sociedad y de un determinado momento histórico. La orientación teórica consiste no sólo en la producción de textos que contienen distintas ideas en torno a la formación de cierto tipo de hombre (dimensión filosófica), se erigen otros elementos como criterios de evaluación y creación de situaciones específicas para las instituciones educativas. La formación está articulada en un discurso más amplio y se le reconoce como perteneciente a un amplio conjunto teórico, por ejemplo positivismo, funcionalismo, marxismo, entre otros.

Cuando está suficientemente explicitada esta orientación teórica, se pueden identificar los distintos elementos que permiten la construcción de una visión particular del sujeto que participa del acto educativo y es de ahí de donde se deriva la respuesta al resto de las dimensiones.

3.1.1.2.1.2 Filosófica

¿Qué tipo de hombre se quiere formar? Como se dijo anteriormente la respuesta a esta pregunta se deriva de la que se ofrezca a la anterior. El tipo de sujeto que se pretende formar dista mucho entre una concepción positivista y una marxista. Sin ser reduccionistas de los principios de estas corrientes, pero con la intención de clarificar, se puede decir que en una concepción positivista se trabaja por formar un ser humano que se adapte y funcione en la estructura social existente, mientras que al menos teóricamente, la corriente marxista promueve en su esencia una transformación de la organización existente en donde el sujeto promueve la lucha de clases, como base de un cambio estructural.

En esta dimensión es necesario tener en cuenta dos cuestiones: la definición de las cualidades de tipo moral, valoral, teórico, instrumental y actitudinal de ese nuevo hombre y el sentido que tiene esa formación; es decir, el valor social que en la nueva sociedad, en proceso de construcción, adquiere ese sujeto en formación.

3.1.1.2.1.3 Planificación escolar

¿Qué tipo de acciones o mejor dicho estrategias didácticas y técnicas metodológicas, utilizará el docente para lograr formar el sujeto que se pretende? La identificación puntual del método determina las acciones que antes, durante y después del proceso el asesor y el estudiante deben desarrollar para lograr los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas registrados en los planes de estudio.

El más sabio de los griegos dijo que el asombro es el padre de la ciencia y de la filosofía, de ahí la importancia de dar respuesta a esta pregunta básica. La importancia que tiene las características de las actividades que se desarrollan en el aula determina la actitud ante el aprendizaje, pues la monotonía externa y la rutina interna son los peores enemigos del asombro. Pero en nombre de la disciplina y el buen orden, las condiciones escolares parecen a menudo acercarse lo más posible a la monotonía y la uniformidad (Dewey, 2007, p. 68).

3.1.1.2.1.4 Currícular

¿A través de qué contenidos y experiencias? Estos aspectos quedan registrados en lo que se conoce como mapa currícular, lo que implica no solo la organización de los conocimientos que el estudiante necesita en su proceso de formación, sino y de manera particular, el tipo de saberes que requiere; a través de este instrumento se establecen tanto un orden como una serie de requisitos para la permanencia, promoción, acreditación y conclusión de los estudios, así como los contenidos académicos mínimos para cada una de las unidades de aprendizaje y las modalidades del trabajo en la escuela: asignaturas, talleres, seminarios.

«La traducción de las estructuras profundas del conocimiento en un currículum, a objetivos conductuales es una de las principales causas de la distorsión del conocimiento en las escuelas, situación observada por Young (1971), Bernstein (1971) y Esland (1971)» (Stenhouse, 1991, p. 129). De ahí la propuesta del autor sobre una estrategia del diseño de currículum en base

al proceso educativo, sin la delimitación previa de los resultados en forma de objetivos.

3.1.1.2.1.5 Sociológica

¿En quién se centra el proceso de aprendizaje, en el estudiante o en el profesor? Aquí corresponde identificar quién es el sujeto activo en los diferentes momentos del acto educativo: planeación, conducción, supervisión. ¿Cuáles son los roles de cada actor? Los cuales están determinados por las concepciones teóricas planteadas en las anteriores dimensiones.

La discusión entre los roles que corresponden a profesores y estudiantes, es como dice Eisner (1998, p. 16) «tan viejas como la propia historia» pues ya desde los Clásicos Aristóteles y Sócrates, entre otros, esto era evidente.

Tradicionalmente, el profesor, ha ocupado el lugar principal del escenario educativo, desde esta concepción el maestro tiene el hábito de monopolizar el discurso de manera continua. Es sorprendente, si se hace un registro del tiempo que utiliza el profesor, y el que usa un estudiante; en una sesión ordinaria, es enorme la cantidad de tiempo que el profesor utiliza.

A inicios del siglo XX John Dewey (2007, p. 51) planteaba que no podemos aprender ni enseñar a pensar, podemos aprender cómo pensar bien, sobre todo cómo adquirir el hábito de la reflexión, pues el pensar es una tendencia innata, la cuestión entonces es ¿cómo hacer para impulsarla? y ¿cómo evitar realizar acciones antinaturales desde fuera? Tres actitudes son fundamentales para desarrollar el hábito de pensar: mentalidad abierta, entusiasmo o absorción del interés y responsabilidad ante las consecuencias. Estos razonamientos bien pueden tenerse en cuenta para esta dimensión.

3.1.1.2.1.6 Psicológica

¿A qué ritmo debe generarse el proceso de aprendizaje? Esta dimensión aparentemente cuantitativa, tiene rasgos cualitativos de suma importancia, pues la percepción del sujeto en formación como parte de una masa indiferenciada o como un individuo con necesidades y habilidades muy específicas es un asunto crucial en la formación educativa. La periodicidad de la labor docente define el tiempo que se debe considerar para las diferentes asignaturas, desde la planeación, el desarrollo de los contenidos—planeados y reconocidos como deseables— y determinar el espacio para el

encuentro entre maestro y estudiante. Es necesario para ello contar con una planeación del tiempo tanto del profesor como del estudiante.

La labor del docente como lo dice Dewey (*Ibid.* p. 227) es conducir a los estudiantes a escrudiñar y reflexionar sobre el aspecto netamente intelectual de lo que hacen, hasta que desarrolle un interés espontáneo por las ideas y sus relaciones recíprocas.

3.1.1.2.1.7 Evaluativa

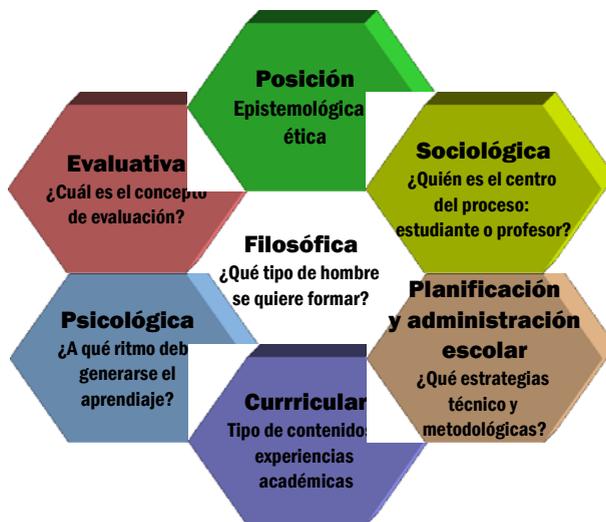
¿Qué concepciones subyacen en el proceso de evaluación? Valorar el nivel de hasta dónde, de qué manera y en quiénes se han concretizado los ideales de formación, es fundamental para identificar los alcances de un modelo pedagógico determinado. La concepción teórica que se tenga del constructo de evaluación definirá si se hace solo para constatar el cumplimiento o no de los objetivos o para generar un proceso de reflexión, que conlleve a la toma de decisiones y a la mejora.

La descripción teórica de las dimensiones, como se pudo advertir es coyuntural para analizar los elementos de un modelo pedagógico. Cualquiera que sea su tipo nos puede mostrar la congruencia del quehacer educativo o su desarticulación, además que se puede convertir en una brújula para orientar al asesor sobre el tipo de herramientas que necesita en cada una de las fases.

Con este referente teórico tenemos las condiciones para hacer la definición operacional del modelo pedagógico del CUValles y las interrelaciones entre las dimensiones o categorías como se muestra esquemáticamente en la Figura 1.

Con los recursos que aporta la conceptualización teórica nos enfocaremos ahora en desglose de los componentes, el cual se realiza a través de un cuadro de doble entrada con las dimensiones y las respuestas que se identificaron en la Propuesta de Creación del CUValles y el PDI (Plan de Desarrollo Institucional) 2006-2010.

Figura 1. Dimensiones de un modelo pedagógico.



Elaborada por: Luis Carro Sancristóbal (2009, Ameca, Jalisco)

3.1.1.3 Diferencia entre modelo educativo y pedagógico

Como se ha descrito con antelación, existe por un lado la realidad multideterminada de lo educativo, con sus propias y diversas dimensiones; en donde importa reconocer los intentos por incidir en la enseñanza y el aprendizaje ya social, ya individual, noción de realidad educativa que está expresada en el concepto de modelo educativo y por otra la categoría modelo pedagógico que está presente en la intención de abordar lo educativo –en sus dos aspectos: histórico social como contexto y educativo como práctica general– gracias y mediante el empleo de distintas herramientas (teóricos e instrumentales).

Además de éstas peculiaridades, existen otros elementos de distinción, el primero –el modelo educativo– encierra todos los factores sociales que permiten realizar la educación como proceso de enseñanza aprendizaje; en cambio, el segundo –el pedagógico– describe mediante qué procesos, teorías, métodos y técnicas el investigador se acerca a esa realidad de lo educativo. En esta perspectiva, existe una condición: recuperar los elementos que permiten conocer cómo es la realidad educativa a través de la investigación.

Lo educativo es, por así decir, el objeto; la realidad, lo que existe, la práctica de la enseñanza y del aprendizaje; en cambio, lo pedagógico es la

manera de abordar y reconstruir lo educativo desde una determinada postura epistemológica, teórica, metodológica e, incluso, instrumental.

Así, se concluye que entre modelo educativo y modelo pedagógico existe una enorme distancia; la distancia que media entre un cuerpo epistemológico, teórico, metodológico e instrumental –lo pedagógico– respecto a lo educativo, el objeto de estudio de esa ciencia. En el modelo educativo, no solo se consignan los objetivos y finalidades que persigue la universidad, sino también la filosofía educativa que sustenta y la dirección que se le quiere dar al proceso educativo, centrándose en aspectos como la visión de la sociedad, la visión del hombre, la visión del educando, la visión del educador, la visión de la relación educando-educador, sus valores, el ambiente, los instrumentos, los elementos que luego pueden ser considerados en la categoría de modelo pedagógico; aunque no se señalen las mismas dimensiones (*Ibíd.*, p. 28).

3.1.1.4 Modelo de enseñanza/aprendizaje y modelo didáctico

Para quienes participan en cualquiera de los niveles del sistema educativo, no es extraño escuchar de manera indistinta el uso de los términos modelos de enseñanza-aprendizaje, modelos didácticos, modelo pedagógico o educativo para referirse a la misma situación, de ahí la importancia de diferenciarlos, pues esto ayuda a construir una fundamentación teórica de la acción educativa.

Los modelos didácticos son una representación de las realidades adaptables, organizadores de la actividad que han de servirnos para la reflexión sobre la práctica, dinamizadores de conocimientos prácticos y teóricos, instrumentos válidos para el análisis y la evaluación del sistema, desde los ámbitos más lejanos hasta los más próximos como es el de la actividad cotidiana en el aula (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2005b, p. 35). Lo que pretenden los modelos didácticos en todos los casos es configurar y estructurar una práctica educativa basada en una teoría (parte teórica) y en una práctica (aplicación del modelo) de una forma abierta, adaptable y modificable.

Desde una conceptualización como la anterior se habla del modelo como algo dinámico, que se ajusta a la realidad y no permanece estático, lo cual es ratificado por Jiménez, González y Ferreres (1989), quienes consideran que los modelos didácticos deben ser «abiertos, flexibles,

dinámicos y probabilísticos», a la vez que opinan que para su puesta en práctica debe tenerse un conocimiento previo, tanto de la realidad del lugar de aplicación (conocimiento estático) como del propio modelo y sus características (conocimiento dinámico) y de las potencialidades de aplicación del mismo (movimiento cinético).

Para Medina, Salvador Mata y Arroyo (2002, p. 54) igual que para Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, los modelos didácticos son representaciones valiosas y clasificadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que facilitan su conocimiento y propician la mejora de la práctica, al seleccionar los elementos más pertinentes y descubrir la relación de interdependencia que se da entre ellos.

Otro de los términos que se asocia a lo descrito en el párrafo anterior es modelo de enseñanza, el cual de acuerdo a Joyce (1985, p. 11) se refiere a «un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículo (curso de estudios a largo plazo), para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas». Al revisar la última edición en español de Joyce (2002, p. 29) agrega que los modelos de enseñanza son, en rigor, modelos de aprendizaje...esta apreciación la puntualiza en el inicio del capítulo 1 «A veces pienso que debimos haber titulado este libro “Modelos de aprendizaje”. Luego recuerdo que la verdadera enseñanza consiste en enseñar a los niños cómo aprender. Así pues, estimo que el título está bien (*American Association of Colleges for Teacher Education, Committee on Performance-Based Teacher Education* & Joyce, 1974, citado por Joyce et al., 2002, p. 25).

Haciendo una breve exploración de lo que conlleva las definiciones expuestas, vemos que existe una interrelación y similitud importante entre los términos modelo didáctico y de enseñanza/aprendizaje pero no así con la de modelo educativo y pedagógico, por otro lado y de gran relevancia para la investigación es que al analizar los componentes de cada definición se llega a la conclusión de que el constructo que engloba las realidades que se pretenden evaluar están contenidas en la el concepto modelo pedagógico, no educativo, ni didáctico, por lo que ahora nos centraremos en sus teorías a fin de diferenciar los diferentes tipos y las categorías que lo componen.

3.2 Los modelos pedagógicos y sus teorías

La búsqueda de información sobre los modelos pedagógicos resulta como la misma conceptualización del término, una tarea sumamente complicada debido al uso indiferenciado del término para un mismo evento. En algunas fuentes se encuentra como modelos educativos, en otras como modelos pedagógicos, en algunas más se habla de teorías o enfoques educativos o de paradigmas psicoeducativos para referirse a una misma situación.

En el Cuadro 3 se presenta una clasificación de varios autores, en los cuales se observa una importante coincidencia. Se incluye además un cuadro con las características de algunos modelos teniendo en cuenta cuatro variables: estudiante, profesor, enseñanza y aprendizaje, para posteriormente hacer una definición de los diferentes modelos.

Cuadro 3. Diferentes clasificaciones de modelos pedagógicos.

Mónica Anastasia Ramírez	Tec de Monterrey	Yolanda Campos Campos (clasificación de centrados en el aprendizaje)	Flórez Ochoa Rafael
Cognoscitivo	Conductista	Humanista	Tradicional
Humanista	Cognitivo	Constructivista	Conductista
Social	Histórico social	Cognitivista (Autoestructuración: a través de la observación)	Progresista
	Constructivismo	Autoestructuración: Métodos de invención	Cognoscitivista
			Crítico-social

Elaboración propia con información de: (Flórez Ochoa, 1994); (Campos Campos, s. f.) (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey., 2002)

Cuadro 4. Síntesis de los rasgos que definen la concepción de estudiante, profesor, enseñanza y aprendizaje de acuerdo a los diferentes paradigmas.

Dimensión/paradigma	Conductista	Humanista	Psicogenético	Cognitivo	Sociocultural
Estudiante	<i>Sujeto</i> cuyo desempeño está condicionado externamente por las condiciones del programa conductual de instrucción	Es una <i>persona total y única</i> , con potencial de autodeterminación y desarrollo creativo e integrado en todas las esferas	<i>Constructor activo</i> de esquemas y estructuras operatorias; elabora interpretaciones propias de los contenidos en función de su competencia cognitiva	<i>Procesador activo</i> de la información que posee competencia cognitiva para aprender estratégicamente y solucionar problemas	<i>Ser social</i> que efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales y participa en prácticas que le permiten aculturarse y socializarse

TEORÍAS QUE SUSTENTAN LOS MODELOS PEDAGÓGICOS

Dimensión/ paradigma	Conductista	Humanista	Psicogenético	Cognitivo	Sociocultural
Profesor	Desarrolla una serie adecuada de arreglos de contingencias de reforzamiento y control de estímulos para enseñar; ofrece modelos conductuales	Facilitador de la capacidad potencial de autorrealización del estudiante; creador de clima de confianza, colaboración	Facilitador del aprendizaje y desarrollo; promotor de la autonomía moral e intelectual del estudiante	Organizador de la información tendiendo puentes cognitivos, promotor de habilidades del pensamiento y estrategias para un aprendizaje significativo	Agente cultural que realiza labor de mediación entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los estudiantes mediante un ajuste de la ayuda pedagógica
Enseñanza	Arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento para promover un aprendizaje eficiente	Promueve la autorrealización de los estudiantes en todas las esferas de la personalidad	Indirecta, por descubrimiento, orientada a promover la reinterpretación de las interpretaciones que los estudiantes realizan sobre los contenidos escolares	Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias cognitivas: el cómo del aprendizaje	Transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en la zona de desarrollo próximo Enseñanza
Aprendizaje	Cambio estable en la conducta o en la probabilidad de respuesta del estudiante que adquiere un repertorio conductual	Para ser significativo requiere ser autoiniciado, participativo, ligado a objetivos personales y experiencial	Determinado por el nivel de desarrollo cognitivo; los cambios relevantes requieren abstracción reflexiva y la inducción de conflictos cognitivos	Determinado por conocimientos y experiencias previas; construcción significativa de representaciones y significados	Promueve el desarrollo mediante interiorización y apropiación de representaciones y procesos; labor de construcción e interacción conjunta

Fuente: Díaz Barriga, 2002; Hernández Rojas, 1998, citados por Díaz Barriga Arceo, 2004, p. 5.

Las diferencias que se observan en el Cuadro 4 de cada elemento nos ayudan a identificar la orientación teórica de cada paradigma, sin embargo se considera importante abundar en la teorización de los modelos de la clasificación de Flórez Ochoa por considerar que es la que mejor engloba las dimensiones o componentes para la evaluación del modelo pedagógico (1994, pp. 167-174).

3.2.1 El modelo pedagógico tradicional

Este modelo enfatiza la “formación del carácter” de los estudiantes para moldear a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, se originó en la escolástica, filosofía propia de la iglesia católica que imperó desde los siglos IX hasta el siglo XV (Pinto Blanco & Castro Quitora, 2006, p. 3).

El método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes receptores (Flórez Ochoa, 1994, p. 167). Razón por la que a este modelo se le ha calificado de enciclopedista por cuanto según Canfux (1996, p. 15) «el contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los estudiantes como verdades acabadas; generalmente, estos contenidos están disociados de la experiencia de los estudiantes y de las realidades sociales». Como dice la autora pese al devenir histórico muchos de estos elementos aún prevalecen en las prácticas pedagógicas pues están relacionadas con la educación del carácter, la disciplina como medio para educar, el predominio de la memoria, el currículum centrado en el maestro y los métodos verbalistas de enseñanza.

En este enfoque «...el maestro cumple la función de transmisor. El maestro dicta la lección a un estudiante que recibirá las informaciones y las normas transmitidas... El aprendizaje es también un acto de autoridad» (Zubiría Samper, 2006, p. 8). Otro elemento importante de considerar en el modelo pedagógico tradicional es el ideal educativo de formar el carácter del individuo, lo cual aun prevalece en algunas instituciones. Según Flórez (1994, p. 167) el método y el contenido en cierta forma se confunden en la imitación y emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya encarnación más próxima se manifiesta en el maestro.

3.2.2 Modelo pedagógico conductista

Es muy interesante encontrar como los sistemas educativos y los modelos pedagógicos que orientan las prácticas educativas se originan bajo el contexto de los modelos económicos. En este caso el modelo conductista se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación de los recursos en la fase superior del capitalismo, en donde era fundamental una conducta productiva de los individuos (*Ibid.*).

En el enfoque, la fijación y control de los objetivos «instruccionales» es el método. Los cuales deben ser formulados con precisión, por lo que en los procesos de diseño curricular se proponen situaciones de aprendizaje en las cuales la identificación de la conducta, aprender debe hacerse en términos muy específicos y medibles, por eso la taxonomía de Bloom fue uno de los instrumentos básicos en este enfoque. De manera similar, las etapas para llegar al dominio de destrezas y aprendizajes deben ser

subdivididas en tareas pequeñas y los reforzamientos deben ser contingentes al logro de cada conducta, por eso Flórez Ochoa plantea que se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza “la tecnología educativa”. Su más prestigioso exponente es Skinner.

Pinto Blanco y Castro Quitora (2006, p. 5) dicen que el maestro cumple la función de diseñador de situaciones de aprendizaje en las cuales tanto los estímulos como los reforzadores se programan para lograr las conductas deseadas. La transmisión del conocimiento se basa en la enseñanza, pero el foco del proceso es el aprendizaje, el cual está determinado claramente en los objetivos, por lo que a través de la evaluación se puede medir el nivel de cumplimiento de los mismos.

3.2.3 Modelo pedagógico progresista

El modelo progresista está fundamentado en las ideas filosóficas que plantea el pragmatismo. Básicamente las ideas pedagógicas progresistas se hacen evidentes en las propuestas educativas de la escuela nueva. En donde el estudiante se convierte en el centro del proceso de aprendizaje. Sus pioneros más famosos fueron en Europa María Montessori (quien en 1912 publicara una obra titulada *Pedagogía Científica*) y John Dewey en Estados Unidos.

Rodríguez y Sanz (2000, p. 17), citado por Pinto Blanco y Castro Quitora, 2006) establecen que «La escuela nueva... resaltó el papel activo que debe tener el estudiante, transformó las funciones que debe asumir el profesor en el proceso educativo y mostró la necesidad y posibilidad de cambios en el desarrollo del mismo». La escuela nueva rompe con el concepto tradicional del aprendizaje, por lo que es de suma importancia abundar en su teoría, pues representa sistemáticamente los fundamentos del paradigma que sustenta los modelos innovadores.

En esta misma línea, De Zubiría (1994, pp. 73–77), citado *ibíd.*) sintetiza cinco postulados básicos de la escuela activa, a saber:

- El fin de la escuela (propósitos) no puede estar limitado al aprendizaje: la escuela debe preparar para la vida.
- Si la escuela debe preparar para la vida, la naturaleza y la vida misma deben ser estudiadas (contenidos).

- Los contenidos educativos deben organizarse partiendo de lo simple y concreto hacia lo complejo y abstracto (secuenciación).
- Al considerar al niño como artesano de su propio conocimiento, el activismo da primacía al sujeto y a su experimentación (método).
- Los recursos didácticos serán entendidos como útiles de la infancia que al permitir la manipulación y la experimentación, contribuirán a educar los sentidos, garantizando el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades intelectuales (recursos didácticos).

3.2.4 Modelo pedagógico cognoscitivista

Para la corriente cognitivista (Ferreira & Pedrazzi, 2007, p. 37) aprender supone construir el conocimiento a través de un proceso individual e interno, en el que el docente tiene un papel de mediador en la relación entre el estudiante y el contenido, lo que facilita el proceso de autoconstrucción.

Este enfoque, que algunos teóricos, entre ellos Flórez (1994, p. 169) lo llaman desarrollista, tiene como meta educativa «que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno». Los fundamentos teóricos del modelo cognoscitivista se originaron en las ideas de la *Psicología Genética* de Jean Piaget.

Un aspecto importante y que no se puede dejar de mencionar es que la tendencia cognoscitivista es más una propuesta epistemológica que pedagógica, sin embargo los aportes y su divulgación en la comunidad educativa alcanzó una gran dimensión, en especial desde los años setenta (Zubiría Samper, 1994).

En el modelo cognoscitivista el rol del maestro está dirigido a tener en cuenta el nivel de desarrollo y el proceso cognitivo de los estudiantes. El maestro debe orientar a los estudiantes a desarrollar aprendizajes por recepción significativa y a participar en actividades exploratorias, que puedan ser usadas posteriormente en formas de pensar independiente. Lo importante no es el resultado del proceso de aprendizaje en términos de comportamientos logrados y demostrados, sino los aspectos cualitativos que permiten inferir acerca de las estructuras de conocimientos y los procesos mentales que las generan.

De una manera similar a la Escuela Nueva, la propuesta cognoscitiva enfatiza la importancia de la experiencia en el desarrollo de los procesos cognitivos. En este sentido un aporte que se destaca es el carácter activo del sujeto en sus procesos de conocimiento y de desarrollo cognitivo.

Desde el punto de vista de Flavell (1995), las aplicaciones de Piaget a la educación pueden expresarse desde tres puntos de vista, a saber:

- Como un elemento teórico que ofrece instrumentos muy definidos para evaluar y establecer los niveles de desarrollo cognitivo y moral de los individuos.
- Como una herramienta útil en el planeamiento de programas educativos que permite la organización del contenido curricular de acuerdo con los niveles de desarrollo alcanzados por los niños.
- En la clarificación de algunos métodos de enseñanza tales como el aprendizaje por descubrimiento.

3.2.4.1 Modelos constructivistas

Como lo dicen Díaz Bárriga y Hernández Rojas (2002, p. 2) «Hoy en día no basta con hablar del “reconstructivismo” en singular, es necesario decir a qué constructivismo nos estamos refiriendo». Es decir, hace falta el contexto de origen, teorización y aplicación del mismo, pues existe una diversidad de posturas que pueden caracterizarse como constructivistas, desde las cuales se indaga e interviene además del ámbito educativo, en la epistemología, la psicología del desarrollo y la clínica, o en diversas disciplinas sociales.

Es necesario tener conciencia de lo anterior, pues el hecho de decir que sé es constructivista puede estar asociado simplemente a que es la corriente pedagógica de moda.

En sus orígenes, como ya se señaló, el constructivismo surge como una corriente epistemología; tanto en autores como Vico, Kant, Marx o Darwin y exponentes actuales. Existe la convicción de que «los seres humanos son productos de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura» (Delval, 1997, citado *ibíd.*, p. 3) lo que les hace tener la convicción de que el conocimiento se constituye activamente por sujetos cognoscentes y que no se recibe pasivamente del ambiente.

En este sentido el constructivismo como lo puntea César Coll (1990; 1996, citado por Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2002, p. 6), se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskyana, así como algunas teorías instruccionales.

Es evidente que existen algunas diferencias entre las posturas teóricas de estos autores, pero existe coincidencia en la importancia de la actividad constructivista del estudiante, por lo que a continuación se presenta el Cuadro 5 con estos tres enfoques: la psicología genética de Jean Piaget; las teorías cognitivas, en especial la de David Ausubel del aprendizaje significativo, y la corriente sociocultural de Lev Vigotsky (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2002, p. 14).

Cuadro 5. Enfoques de la actividad constructivista del estudiante.

Enfoque	Concepciones y principios	Metáfora educativa
Psicogenético	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en la autoestructuración. • Competencia cognitiva determinada por el nivel de desarrollo intelectual • Modelo de equilibración: generación de conflictos cognitivos y reestructuración conceptual. • Aprendizaje operatorio: sólo aprenden los sujetos en transición mediante abstracción reflexiva • Cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto. • Énfasis en el currículo de investigación por ciclos de enseñanza y en el aprendizaje por descubrimiento. 	<p>Estudiante: Constructor de esquemas y estructuras operatorios.</p> <p>Profesor: Facilitador del aprendizaje y desarrollo.</p> <p>Enseñanza: Indirecta, por descubrimiento.</p> <p>Aprendizaje: Determinado por el desarrollo.</p>
Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría ausubelina del aprendizaje verbal significativo • Modelos de procesamiento de la información y aprendizaje estratégico. • Representación del conocimiento: esquemas cognitivos o teorías implícitas y modelos episódicos. • Enfoque expertos-novatos. • Teorías de la atribución y de la motivación por aprender. • Énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas. 	<p>Estudiante: Procesador activo de la información.</p> <p>Profesor: Organizador de la información tendiendo puentes cognitivos, promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje.</p> <p>Enseñanza: Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas: el cómo del aprendizaje.</p> <p>Aprendizaje: Determinado por conocimientos y experiencias previas.</p>

TEORÍAS QUE SUSTENTAN LOS MODELOS PEDAGÓGICOS

Enfoque	Concepciones y principios	Metáfora educativa
Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje situado o en contexto dentro de Comunidades de práctica. • Aprendizaje de mediadores instrumentales de origen social. • Creación de ZDP (zonas de desarrollo próximo). • Origen social de los procesos psicológicos superiores. • Andamiaje y ajuste de la ayuda pedagógica • Énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo; enseñanza recíproca. • Evaluación dinámica y en contexto. 	<p>Estudiante: Efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales.</p> <p>Profesor: Labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica.</p> <p>Enseñanza: Transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en ZDP.</p> <p>Aprendizaje: Interacción y apropiación de representaciones y procesos.</p>

Fuente: (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2006, pág 14).

Uno de los autores que no se menciona en la descripción de los modelos constructivistas y por lo tanto no aparecen de manera explícita sus aportes en el cuadro anterior, es Jerome Bruner, quien en dos momentos de su vida lleva a cabo movimientos fundamentales para la educación. El primero desde la Universidad de Harvard siendo protagonista de la «revolución cognitiva» y el segundo desde la Universidad de Oxford llamado «revolución cultural» (Bruner, 1991, 2005, 2008). De la consideración de la mente en tanto capacidad que nos permite representarnos la realidad (revolución cognitiva) se pasa a considerar la mente humana como producto de las fuerzas históricas culturales que conforman toda sociedad (revolución cultural).

En la primera fase cognitiva del pensamiento pedagógico de Jerome Seymour Bruner se destacan tres implicaciones educativas (Guilar, 2009, p. 238):

- a) Aprendizaje por descubrimiento. El instructor debe motivar a los estudiantes para que sean ellos mismos los que descubran relaciones entre conceptos y construyan conocimientos. La influencia de Piaget al respecto es evidente
- b) La información o contenidos de aprendizaje se deben presentar de una forma adecuada a la estructura cognitiva (el modo de representación) del aprendiz.
- c) El currículo, en consecuencia, debe organizarse de forma espiral, es decir, se deben trabajar los mismos contenidos, ideas o conceptos, cada vez con mayor profundidad. Los niños y niñas irán modificando

sus representaciones mentales a medida que se desarrolla su cognición o capacidad de categorizar, conceptualizar y representar el mundo.

En el caso de la «etapa de la revolución cultural» de Bruner, se destacan también tres implicaciones educativas:

- a) El profesor debe guiar los procesos de enseñanza–aprendizaje de acuerdo al nivel del estudiante, de tal manera que favorezca la apropiación del conocimiento. Esta noción debe mucho al concepto vygotkiano de «zona de desarrollo próximo».
- b) Mediante las narraciones se construyen y se comparten significados para entender el mundo y buscar un sitio en él. Podemos entender la ciencia, por ejemplo, como una historia de seres humanos que superan ideas recibidas para solucionar problemas «nuevos».
- c) Los procesos de enseñanza y aprendizaje se deben desarrollar en prácticas cooperativas de trabajo en grupo. El trabajo individual, el trabajo cooperativo, la enseñanza a otros compañeros, el uso de apoyos instrumentales como la wikipedia, el youtube o el facebook son instrumentos inseparables para garantizar el aprendizaje de contenidos y, lo que es más importante aún, formas de expresión, negociación y utilización de la mente.

Según Bruner (1997, citado por Guilar, 2009, p. 239) «el objetivo de la educación consiste en ayudarnos a encontrar nuestro camino dentro nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones [...] No sólo de pan vive el hombre; ni sólo de matemáticas, ciencias y de las nuevas tecnologías de la información. La tarea central es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones». Lo cual lo reitera de nuevo, cuando dice que entendiendo el aprendizaje de esta manera podemos dar significado a nuestras vidas y comprender las ajenas (Bruner, 2008).

Su énfasis en el trabajo cooperativo, lo lleva a construir un aprendizaje basado en andamiajes que son los que ayudan al estudiante a moverse con seguridad en el proceso enseñanza-aprendizaje.

3.2.5 Modelo pedagógico crítico-radical

La Pedagogía Crítica emerge de los trabajos de la Teoría Crítica en las décadas de los ochenta y los noventa. Algunos de los fundamentos teóricos

contemporáneos de la pedagogía crítica tienen su origen en la teoría crítica propuesta por los filósofos y teóricos sociales de la escuela de Frankfurt, quienes trabajaron en Alemania en el Instituto para la Investigación Social.

El término teoría crítica, fue utilizado por Max Horkheimer, director del Instituto desde 1931 hasta 1958. Entre otros reconocidos teóricos de la escuela de Frankfurt se pueden citar: Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm y Walter Benjamín, miembros de la escuela de Frankfurt, muchos de ellos eran judíos; trasladaron el Instituto a la Universidad de Columbia en Nueva York, durante la segunda guerra mundial y retornaron a Alemania una vez finalizada la guerra.

En Norteamérica los teóricos antes mencionados participaron activamente en la vida académica con una serie de estudios de reconocida importancia relacionados con críticas acerca del racismo, la exclusión, el prejuicio racial y las políticas de segregación. Estos estudios influyeron positivamente en el pensamiento filosófico y pedagógico en los Estados Unidos y sus perspectivas críticas son la base de los teóricos-críticos de la actualidad.

La Pedagogía Crítica hace una crítica a las estructuras sociales, que finalmente es en la escuela en donde éstas se reproducen, afirmación que desde otros ámbitos hacen teóricos como Foucault, Gimeno Sacristán, Ortega y Gasset. También se interesa por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad. De esta manera el enfoque no solo es crítico, sino que también ofrece posibilidades.

Los estudiantes junto con el profesor haciendo uso del lenguaje y del texto en el más amplio sentido (no solo libro, sino también la cultura popular) hacen análisis del significado de expresiones y de hechos que se viven en la cotidianidad.

Entre los teóricos que participan en la construcción teórica de la Pedagogía Crítica se pueden citar: Paulo Freire (Brasil), Donaldo Macedo (Brasil), Ira Shor (Estados Unidos), Michel Apple (Estados Unidos), Aronowitz (Estados Unidos), Henry Giroux (Pinto Blanco & Castro Quitora, 2006).

Giroux (1990, p. 31, citado *Ibíd.* p. 9) considera que «En su mayoría, los críticos radicales están de acuerdo en que los educadores tradicionalistas se han negado generalmente a interrogarse sobre la naturaleza política de la enseñanza pública». Así mismo señala que tradicionalmente la escuela se ha

negado a analizar las relaciones que existen entre poder, conocimiento y dominación.

3.2.6 Modelo pedagógico integrado

En el DPC del CUValles se registra la importancia de la pedagogía autogestiva y participativa, conceptos que están íntimamente relacionados con lo que se considera un modelo pedagógico integrado.

Autores como Moreno (2003) señalan que el concepto de modelo pedagógico integrado, está articulado a los fundamentos teóricos que le ofrece la pedagogía, por un lado, en su corriente histórico-cultural, y por otro, la pedagogía crítica. Afirma que la complejidad de los seres humanos, en cuanto a sus rasgos de personalidad, no permite la adhesión a un solo modelo, estrecho, cerrado.

En ejemplos concretos como el de la Escuela de Idiomas de Antioquia, Colombia (González Moncada, Pulido Correa, & Díaz Monsalve, 2005, p. 12) se habla de este modelo como el resultado de la integración de las corrientes pedagógicas que orientan el trabajo institucional, no solo las mencionadas por Moreno: las pedagogías crítica e histórico-cultural, sino también la corriente constructivista, abarcadoras de las teorías del aprendizaje por reestructuración. En el documento de la Escuela de Antioquia, se encuentra un glosario anexo, en el que se lee la siguiente definición de modelo integrado

«Modelo que articula concepciones pedagógicas, sociológicas, psicológicas y didácticas en el proceso de formación integral del estudiante, concebido éste como un ser humano completo en su aspecto multidimensional» (*Ibid.*, p. 65).

El modelo pedagógico integrado tiene como uno de sus principales propósitos fomentar la autonomía del estudiante. Benson (1997, citado *Ibid.* p. 27) expone tres versiones de autonomía del estudiante: la técnica, la psicológica y la política:

- 1) La versión técnica, asociada con el positivismo, enfatiza en el aprender a aprender, al promover el aprendizaje independiente y permanente.
- 2) La psicológica, asociada al constructivismo, enfatiza la transformación interna del individuo, sus actitudes, comportamientos y personalidad, con el fin de responsabilizarse de su propio aprendizaje.

- 3) La versión política resalta el control que tiene el estudiante sobre los contenidos y procesos de su aprendizaje. El estudiante debe tomar conciencia del contexto y propósito de aquél, y del potencial para el cambio personal y social que brinda el aprendizaje.

Ante la dificultad de poner límites en estas tres definiciones, el propio Benson empleo el concepto de autonomía de Holec «*The ability to take charge of one.'s own learning*» (Holec, 1981, p. 3).

Uribe (2001, citado por González Moncada et al., 2005, p. 29) refiere que el modelo pedagógico integrado [...] debe tener en cuenta el contexto sociocultural actual en el que se ejerce la práctica pedagógica: «No podemos ser ajenos a la situación de complejidad que vive el país y su impacto en la crisis social, política y de identidad que afrontamos en un mundo globalizado». Lo cual también cobra relevancia en el contexto que caracteriza a nuestra región y del que se ha hablado a lo largo de estos capítulos.

La evaluación que precisa un modelo pedagógico integrado es holística y busca la equidad, promoviendo el reconocimiento de la diversidad y las diferencias en los ritmos de aprendizaje. Acero, recomienda la aplicación de las siguientes estrategias para que la evaluación tenga esas características (1996, citado *ibid*, p. 55):

- Partir del interés del estudiante, en la medida en que su motivación es el motor que impulsa el aprendizaje.
- Partir de la actividad participativa a través de la interacción.
- Trabajar desde contextos problematizadores a través de interrogantes y reflexión sobre la propia experiencia.
- Valorar el papel constructivo del error, la duda y la equivocación como indicadores de la construcción del conocimiento.
- Dimensionar el efecto social del aprendizaje, al promocionar la discusión y el trabajo en grupo.

En ese mismo sentido Guba y Lincoln (1989) observan que la evaluación debe ser «sensible y constructivista». Sensible, en tanto que es un proceso negociado e interactivo donde el estudiante y el docente llegan a acuerdos sobre formas, tiempos y espacios de la evaluación. Constructivista, en tanto que es un proceso interpretativo; reconoce lo subjetivo y niega la

existencia de conocimientos y realidades acabadas o absolutas, y por tanto, se enmarca dentro de un paradigma cualitativo.

Cerrando este subcapítulo de los modelos pedagógicos, diremos que aunque en el DPC no se menciona el Modelo Pedagógico Integrado si se habla de sus características, razón por la que nos pareció importante incorporar su definición, pues como lo dicen Ferreyra y Pedrazzi (2007, p. 17) «posicionarse en el siglo XXI en cualquiera de los paradigmas sin reconocer la influencia de los otros, nos traería mortalidad de certeza y por ende parálisis, porque para la construcción del conocimiento en educación, los distintos modelos coexisten y se complementan».

Los autores Ferreyra y Pedrazzi hacen una clasificación de los modelos pedagógicos en dos grupos, centrados en la enseñanza y centrados en el aprendizaje diferenciando puntualmente el abordaje de los distintos aspectos en uno y en otro, lo cual nos permitirá tener una guía teórica más en el análisis de los resultados de la evaluación del modelo pedagógico del CUValles, definido actualmente como un «modelo centrado en el aprendizaje» (ver Cuadro 6).

Cuadro 6. Cuadro comparativo de los paradigmas centrados en la enseñanza y centrados en el aprendizaje.

Paradigma centrado en la "enseñanza"	Aspecto	Paradigma centrado en el "aprendizaje"
Positivismo-funcionalismo	Fuentes/Fundamentos	Fenomenología Materialismo dialéctico
Clásico-activo-técnico	Modelo	Socio-cognitivo-afectivo
Equilibrio/orden	Sociedad	Desequilibrio/desorden
Estática	Cultura	Dinámica
Ser racional	Hombre	Totalidad bio-psico-afectivo-social y espiritual
Proceso necesario/biológico	Desarrollo	Proceso mediatizado/entorno socio-cultural
Verdades absolutas/certeza	Conocimiento	Verdades provisorias/incertidumbre
Transmisor	Docente	Mediador/Facilitador
Transmitir contenidos y métodos	Enseñar	Autogestión/ajuste constante
Receptor pasivo	Estudiante	Protagonista/ asume el proceso de apropiación del aprendizaje
Repetir	Aprender	Transferir
Escolarización/homogeneizadora	Educación	Proceso permanente/ emancipadora
Recipiente estable	Contexto	Resignificado/situacionalidad
Cerrado	Curriculo	Abierto
Adaptación previa	Cambio	Adaptación activa

Fuente: Ferreyra & Pedrazzi, 2007, pág 27.

Como se desprende de las clasificaciones presentadas existe una serie de paradigmas que responden a la característica de un modelo centrado en

el estudiante o centrado en el profesor, cuya diferenciación de manera implícita conlleva a un modelo centrado en el aprendizaje o en la enseñanza y por otro lado enfocándonos en los componentes de los modelos hacemos se puede hacer una diferenciación más exhaustiva de sus componentes a fin de tener una mayor claridad para el análisis. Como podremos darnos cuenta en el análisis de los resultados, en éste ámbito de nuestra investigación como en otras áreas del conocimiento los límites y la pureza en la utilización de uno de ellos es poco probable. Lo importante, como punto de partida para cualquier mejora es reconocer el tipo de práctica educativa que se realiza y la intencionalidad de las estrategias que se utilizan.

3.3 Modalidades educativas

3.3.1 Concepto

Un asunto central para diferenciar y elegir las estrategias que corresponden a un modelo pedagógico de manera adecuada, constituye las condiciones (entorno, ámbito) en que se desarrollará el proceso de aprendizaje. En algunos países, como es el caso de México, generalmente se hace referencia a esto utilizando el término modalidades educativas, las cuales pueden ser convencionales (tradicionales) y no convencionales (innovadoras).

En otros sitios, como Argentina, al referirse a modalidades educativas se habla de las opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación, incluyéndose aquí ocho modalidades (educación artística, educación especial, educación técnica, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación en centros hospitalarios y domiciliaria y educación en contextos de privación de la libertad) (Ministerio de Educación, 2009).

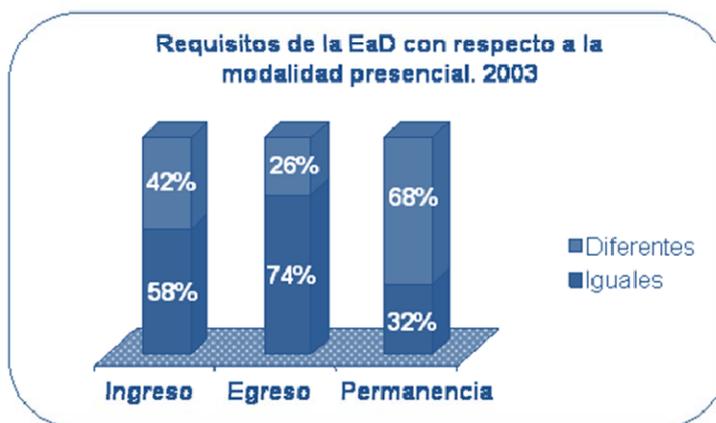
En circunstancias como la anterior, el uso de Tesoros nos ayuda a normalizar el lenguaje respecto al tema y aclararnos el uso del término. La clasificación que hace el ministerio de educación de Argentina en el Tesoro Europeo de Educación (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007b) está incorporada en el descriptor Sistema Educativo. El mismo Tesoro registra el descriptor condiciones de aprendizaje usado por (UP) ambientes de aprendizaje, ambos términos ligados a las modalidades educativas. En el tesoro de la UNESCO las modalidades educativas, sin usar dicho término, pero si una clasificación de los tipos de educación, está relacionada con el sistema de enseñanza, utilizando el descriptor método de aprendizaje.

Como se puede observar para hablar de modalidades educativas, existen diferentes expresiones para referirse a la misma situación como es modalidades alternativas, ámbitos de aprendizaje, condiciones de aprendizaje, sistema de enseñanza, entre otros; y no sólo eso, sino también se encuentran posturas en las que los estudiosos plantean lo innecesario de hacer esta clasificación si se comprende que la educación es un proceso que no tiene diferenciación en si misma, sino solamente variados mecanismos

para llevar a cabo su tarea. Ambas posiciones nos resultan útiles y hasta cierto punto complementarias.

Lo anterior es punto que representa un avance hacia la integralidad de la educación, sin embargo en México y muy probablemente en otras partes del mundo esto ha sido interpretado de manera simplista, así encontramos que en un análisis realizado por la ANUIES, las IES ofrecen programas en distintas modalidades no convencionales la mayoría de veces reproduciendo sin ningún atisbo sus programas escolarizados tanto en su estructura académica como en la administrativa. Las hay también que han diseñado exprofeso programas con la flexibilidad suficiente para proporcionar espacios de aprendizaje acordes a una modalidad no convencional, pero aún son pocas (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2001, p. 18).

Gráfico 1. comparación entre modalidades convencionales y no convencionales.



Fuente: Estudio sobre el uso de las tecnologías de información y comunicación para la virtualización de la educación superior (ANUIES, 2003).

Estudios realizados por la misma institución que asocia a las universidades mexicanas muestran la evolución cuantitativa del surgimiento de diversas modalidades educativas.

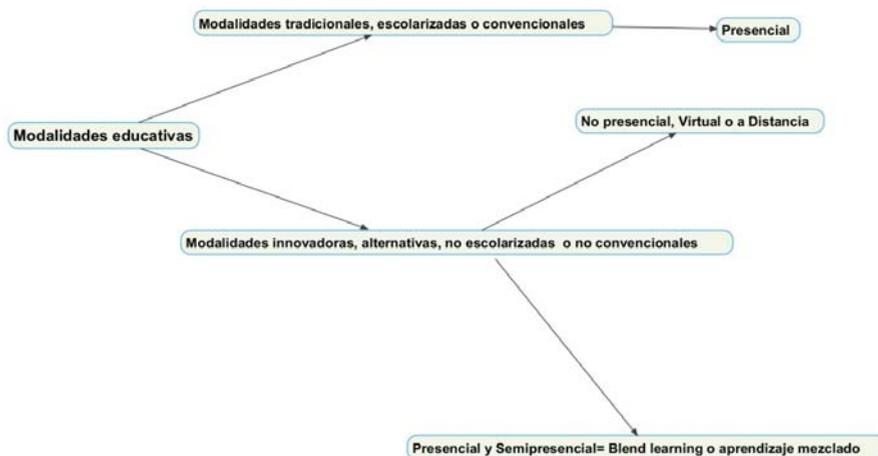
Cuadro 7. Distintas modalidades educativas.

Modalidad	Porcentaje
Presencial	71.1%
Presencial y abierta	10.9%
Presencial y semipresencial	10.9%
Las tres modalidades	6.5%

Fuente: ANUIES, 2003, p. 36

El concepto de modalidades educativas en nuestro entorno por tanto se refiere a las diferentes formas en que se ofrece la educación, las diferentes condiciones y ámbitos para desarrollarla, representamos su clasificación en el siguiente mapa.

Figura 2. Clasificación de las modalidades educativas.



Fuente: elaboración propia.

La clasificación que se hace nos ayudará a que en los análisis se coloque la experiencia recogida, en el constructo más cercano a la expresión.

3.3.2 Definición de los diferentes tipos de modalidades educativas

A través de estos estudios y los documentos consultados se identifica que la educación a distancia es el eje sobre el que se engarza el surgimiento de las demás modalidades alternativas, muy probablemente porque fue la primera opción distinta a la educación presencial. José Silvio (2006, p. 2) hace hincapié en que lo que vemos ahora son solo mejores condiciones para los programas en esta modalidad, gracias al surgimiento y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación, aunque también representa una situación de exclusión sino se cuenta con los recursos tecnológicos y la infraestructura de redes para acceder a las innovaciones.

José Silvio en su artículo hace el análisis desde las tres dimensiones que la UNESCO propone para evaluar la educación superior: calidad, equidad y pertinencia, pero enfocada a la educación virtual y hace un estudio por separado de las tres características.

Aquí solo mencionamos el asunto de calidad, porque ahí hace referencia a las modalidades educativas. Esboza que existen diversos tipos de calidad, según los criterios considerados o los componentes esenciales de un sistema de enseñanza, el cual puede ser aprendizaje virtual y a distancia, y según el nivel de gestión considerado: programa, proyecto o actividad específica y por otro lado educación no virtual presencial.

Una tendencia que plantea el mismo autor, basándose en estudios realizados por la ANUIES y el IESALC-UNESCO (2004), es que la educación es una sola, que integra las modalidades virtual y no virtual, presencial y a distancia, en vez de dos entidades distintas, tanto para efectos de su concepción y diseño como para su evaluación y acreditación. En relación a esto, dice que, en los resultados de un proyecto de análisis realizado hubo consenso en todos los estudios y seminarios en reafirmar que la educación superior es única con matices, metodologías e instrumentos diversos, y que los criterios y estándares de acreditación deben ser comunes más allá de la especificidad de la enseñanza presencial y de la virtual, pero sin dejar de reflejar las características propias de cada una de las variantes y el matiz de la educación.

Lo anterior responde a uno de los principios que deben guiar la concepción de evaluación integrada: la articulación de las modalidades educativas. Al respecto dice el autor

Es deseable desterrar del público la idea según la cual la educación virtual y a distancia sustituye, duplica o sirve sólo de instrumento auxiliar a la educación presencial y no virtual; al contrario, lo virtual y distante debe articularse con lo no virtual y presencial, en diversos grados y tipos de educación, en el marco de una concepción unitaria de la educación. [...] La articulación y no la sustitución, la duplicación y la instrumentalización debe ser el principio estructurador y dinamizador de la educación (Silvio, 2000, 2004, citado por Silvio, 2006, p. 12).

[...] Valiéndose de distintos medios de instrucción y diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje, tratando siempre de lograr lo «mejor de ambos mundos» (Schlosser & Burmeister, 1999, citado *Ibid.*).

Como se dijo en párrafos anteriores, las dos posiciones, la de clasificar y visualizar la educación como una sola son útiles, pues esto nos permite clarificar principios rectores de un ámbito reciente y que necesita ir estructurando y ajustando lineamientos propios dentro de un marco común.

Otra de las modalidades que hasta el momento solo se ha mencionado pero que no se han descrito sus principales características es el *Blend Learning* (aprendizaje mezclado), el cual tiene un amplio uso en muchas de las instituciones de educación superior en el mundo.

En el ámbito latinoamericano, dice Osvaldo Turpo, existe una variedad de campos virtuales que reflejan los diversos diseños educativos sustentados en las TIC (*e-learning*, *blended learning* o de apoyo a la formación presencial). Estos diseños educativos, asumen el reto de gestionar entornos formativos acordes a las necesidades y demandas del momento histórico. Entre esas innovaciones, destacan aquellas cuyos procesos pedagógicos combinan, integran, complementan el uso de las TIC con las sesiones presenciales, refiriéndose precisamente al *blended learning* (2009, p. 1).

Aiello y Cilia (2004) apuntan que desde inicios de siglo, y a partir de la crisis del sector de la empresa ‘punto com’, se generó una correlativa crisis por la sobreoferta de cursos de postgrado a distancia; que condujo a relativizar el término *e-learning* y a la aparición de otro concepto: *blended learning*.

Desde esta percepción como señala Bartolomé (2004) para hablar del *blended learning*, habría que hablar del fracaso del *e-learning*, aunque la afirmación no sea plenamente compartida, el surgimiento de esta modalidad aprendizaje mixto o mezclado, cuestionó la eficacia y eficiencia del *e-learning*; ya que los propios proveedores aceptan la combinación de métodos para el logro de las competencias profesionales suscitando la agregación del componente presencial (Enebral Fernández, 2004).

En cuanto a dónde surgió el *blended learning*, se cree que donde más énfasis se le ha dado a las teorías, tendencias y modalidades educativas en el mundo, es América Central; sin embargo, no se descarta que el concepto aparezca en otros contextos (América del Norte y Europa), de manera prácticamente simultánea. («Aprendizaje combinado / Evolución - Wikilibros», 2009).

El *blended learning*, entonces viene a fundir la formación *on line* o *e-learning* con el *face to face* (cara a cara) o educación presencial, integrando una

modalidad flexible en tiempo, espacio y contenidos en la construcción del conocimiento, a través de sesiones presenciales y de tecnología.

Esta caracterización y los recursos de esta modalidad, los cuales se incorporan a continuación, nos llevan a identificar la cercanía que un modelo de esta naturaleza tiene con el modelo pedagógico del CUValles.

Cuadro 8. Recursos más utilizados en la modalidad *blended learning* de acuerdo a la investigación de Turpo Gebera

Presencial	Virtual	Presencial/Virtual
<ul style="list-style-type: none"> • Andamiaje presencial • Clases presenciales de encuentro • Comunicación presencial • Material impreso de autoestudio. • Materiales de aula (Pizarra, tizas, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliotecas virtuales. • Chat/clase/aula virtual. • Correo electrónico. • Enlaces de intereses. • FAQ (preguntas frecuentes). • Foro de discusión. • Herramientas administrativas. • Hojas de dato de dispositivos. • Internet/Intranet • Material multimedia/ Mediateca (CD, DVD). • Páginas web. • Plataforma electrónica. • Programas interactivos. • Radi / Teléfono/ televisión. • Salas de conversación sincrónicas. • Simulación electrónica. • Software de aplicación • Video/audio/webconferencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Banco de datos/ preguntas / Exámenes. • Consultas /Contactos con el profesor / Conversatorios sincrónicos / Encuestas. • Evaluaciones – autoevaluaciones. • Glosarios / Guía del curso / Historias. • Laboratorio de computación. • Lectura administrada / Manual. • Mensajería. • Moderación de discusiones. • Monitoreo en línea y presencial. • Presentaciones. • Propuesta de actividades. • Protocolo de tratamiento. • Registros / Resúmenes. • Reuniones periódicas. • Seguimiento y supervisión. • Seminarios y talleres / tareas. • Texto base para lectura.

Fuente: Turpo Gebera (2009, p. 9).

3.3.3 Nuevos constructos en las modalidades no convencionales

Al surgimiento de otras modalidades alternativas a las escolarizadas, se suma el de nuevas palabras y acciones que necesitan incorporarse en la tarea educativa, una de ellas es el diseño educativo que esta directamente ligado a la gestión de ambientes de aprendizaje, término que en el Tesoro de Educación Europeo también se utiliza por condiciones de aprendizaje.

María Elena Chan (2004, p. 4) dice que el diseño educativo, supone vínculo y ruptura, simultáneamente, entre una tradición esencialmente verbal de la enseñanza y centrada en el docente como actor, a una nueva concepción multilingüística, multimediática y orientada a las actividades de aprendizaje a ejecutar por el estudiante.

Esta diferenciación en las modalidades educativas nos lleva a reflexionar cómo cuando se habla de espacios físicos en los que se entablan relaciones, se tiene mucha más experiencia de las cosas que facilitan la interacción: la disposición de las sillas, la disposición de las mesas, los estantes altos o bajos, las rampas o las escaleras, mientras que cuando se refiere al ciberespacio, es más difícil visualizar en donde es que nos encontramos los sujetos. Se está y no se está dentro. La manera de habitarlo son los símbolos que se generan, y que son los mecanismos para la relación con el otro.

Las aulas como espacios educativos convencionales han sufrido pocas variaciones en los últimos siglos en cuanto a su estructura y funcionalidad. Además, como bien lo dice la autora, el educador no se involucraba de ordinario en el diseño del espacio educativo, situación distinta actualmente, máxime si se trata de modalidades no convencionales.

El CUValles es un ejemplo concreto de lo señalado, el proyecto educativo que se realizó estuvo a cargo de un Comité de Planeación, compuesto por cuatro grupos de trabajo, 1. De estudios Regionales, 2. Ubicación y proyecto arquitectónico, 3. Modelo Académico, y 4. Modelo Administrativo (Comisiones de Educación y Hacienda del H. Consejo General Universitario, 2000, pp. 5–6). Se trataba de empatar y generar coherencia entre los cuatro puntos. La creación del Centro obedecía a un paradigma diferente y por lo tanto era una condición que las acciones del proyecto fueran los mecanismos adecuados para la meta que se había decidido alcanzar (Alfiz, 1997, p. 113).

Antes de continuar con la diferenciación de las modalidades educativas, nos detenemos un poco, para abundar sobre el concepto de proyecto educativo, ya que este constructo demarca de manera importante las implicaciones de la puesta en marcha de un proyecto como el del CUValles.

El proyecto educativo según Cardoso, en la creación de una institución educativa apuesta por un par de situaciones. Por un lado, al reconocimiento explícito, directo y evidente de que las actuales instituciones son insuficientes para dar respuesta a nuevas necesidades y/o condiciones de educar a seres humanos. Por otro, se propone una nueva orientación educativa; se está definiendo «incluso intuitivamente» un nuevo modelo pedagógico ante el posible agotamiento de los diversos modelos actuales (Cardoso Vargas, 2007, p. 26).

Las acciones de un proyecto educativo innovador implican, entonces, según se explicaba, la utilización de un nuevo lenguaje, lo cual no es un asunto puramente de semántica o sintaxis, sino porque el lenguaje contiene una consideración práctica (Habermas, citado por Cortina Orts, 2008, p. 15) que le autoriza a enfocarlo como un proceso comunicativo.

La gestión de aprendizajes, es otro término que se incorpora con el surgimiento de las modalidades no convencionales y que opera tareas tales como:

- Elección de los soportes o plataformas que convengan para contar con los espacios y recursos requeridos para las prácticas educativas.
- Previsión de las formas y composición de los espacios.
- Integrar en cada entorno del ambiente de aprendizaje los contenidos y recursos que posibilitarán su función.
- Proponer y disponer las regulaciones y condiciones que faciliten interacciones con sentido para los participantes en el entorno de aprendizaje (Chan Núñez, 2004, p. 4).

El análisis de estas tareas, lleva a la identificación de la importancia que tiene para el aprendizaje el acondicionamiento de los entornos donde se propicia el acto educativo y la necesidad de concienciar al docente del cambio de su rol, en donde él ya no es el centro del proceso, sino el estudiante, con el que tiene un compromiso de colaboración.

Por otro lado la clarificación de constructos evita que se utilicen palabras de manera indiferenciada y da la posibilidad de utilizar las que conceptualmente representen la realidad a la que hace referencia.

3.3.4 Conceptualización de los componentes esenciales del acto educativo en un modelo pedagógico innovador

Para tener posibilidades de que se genere un modelo pedagógico innovador acorde al modelo educativo de IES del siglo XXI se necesita una serie de circunstancias que posibiliten la innovación y la congruencia entre el planteamiento teórico y la práctica educativa, ya que los cambios no se generan por dictamen.

Havelock y Huberman (1980, citado por Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2005, p. 46) hablan de la innovación, como sistema y como modelo, constituye «un trabajo novedoso y de envergadura tendente a completar o a crear un sistema». Se trata por tanto de un modelo sistémico, en el que los mismos autores reconocen determinados grados o niveles: relación, conexión, cohesión, conexión dinámica, cohesión dinámica y consideran que la creación de modelos innovadores constituye un reto para los sistemas sociales, cuyas circunstancias propicias para ello son: el caos, el colapso, la tensión en la población, la movilización de grupos interesados, el surgimiento de un líder, la presión del exterior.

Así mismo Hargreaves y la Asociación para la Supervisión y el Desarrollo del Currículum (*Association for Supervision and Curriculum Development*) (2003, p. 207) señalan que para concebir el cambio en los paradigmas tradicionales de aprendizaje, es necesario que las autoridades educativas asuman la educación mas allá de una tarea que cumplir, se necesita creer que las aulas deben convertirse en espacios que generen entusiasmo, docentes con la posibilidad de incluir a todos los estudiantes, sin marginar a nadie.

Por parte de la universidad se requiere (Rué, 2007, p. 206)

- Ejercer a fondo su propio espacio de autonomía y formular su proyecto en el marco de una legislación incierta.
- Elaborar un proyecto lo mejor especificado y explicado posible.
- Definirlo de acuerdo con las fortalezas propias y las de su contexto socioeconómico.
- Desarrollar mediante un estilo de liderazgo político y técnico, a partir de una profunda comprensión del tipo de cambio y del proceso que requiere su desarrollo.

- Promover un alto nivel de comprensión por parte de los agentes implicados.
- Mostrar un buen nivel de competencia en la gestión del proceso, atendiendo a lo que hay de relevante en aquello que expresan las distintas voces de los agentes.
- Mantenerse en el compromiso en el mismo, especialmente cuando surgen dificultades, las cuales siempre aparecen.

La innovación educativa, demanda como otros aspectos del fenómeno educativo, una profunda reflexión, un seguimiento continuado y el trabajo conjunto de todos los implicados. El cambio educativo, es una frase que ha irrumpido en la bibliografía especializada, en las reuniones de docentes y no se diga en reuniones de directivos y políticos, por lo que muchas veces se duda de la existencia de una reflexión concienzuda. Para que el cambio sea significativo debe tener el período de gestación adecuada y las raíces profundas, lo que no siempre sucede, de ahí que son sitios aislados en donde se ha logrado un cambio de manera exitosa y sostenida.

El mayor desafío ahora de las universidades consiste en el cambio de entornos de aprendizaje. Tal como John Dewey (1964, p. 5 citado por Hanna, 2002, p. 24) expresaba elocuentemente desde hace cuarenta y cinco años:

[...] El crecimiento tiene su origen en las necesidades y capacidades del estudiante. El primer paso de la interacción que da lugar al crecimiento procede de la extensión de los tentáculos del individuo, de un esfuerzo, ciego al principio, por conseguir los materiales que precisan sus potencialidades para poder entrar en acción y así satisfacerse.

En la editorial de la revista *Science* (1996, citado por Ruiz Tarragó, 2007, p. 10) el reputado científico Philip Abelson se refiere también a esta situación, diciendo que el sistema educativo fue diseñado hace un siglo, con el fin de preparar a los niños para tener trabajos en un mundo que se basaba principalmente en el trabajo físico. Pero ahora, en una economía creciente basada en el conocimiento, los estudiantes que no tienen éxito en sus estudios tienden a ser marginalmente empleables. «A menos de que se hagan cambios, los costes sociales y económicos de los fracasos escolares es probable que se incrementen» pronosticaba Abelson hace una decena de años.

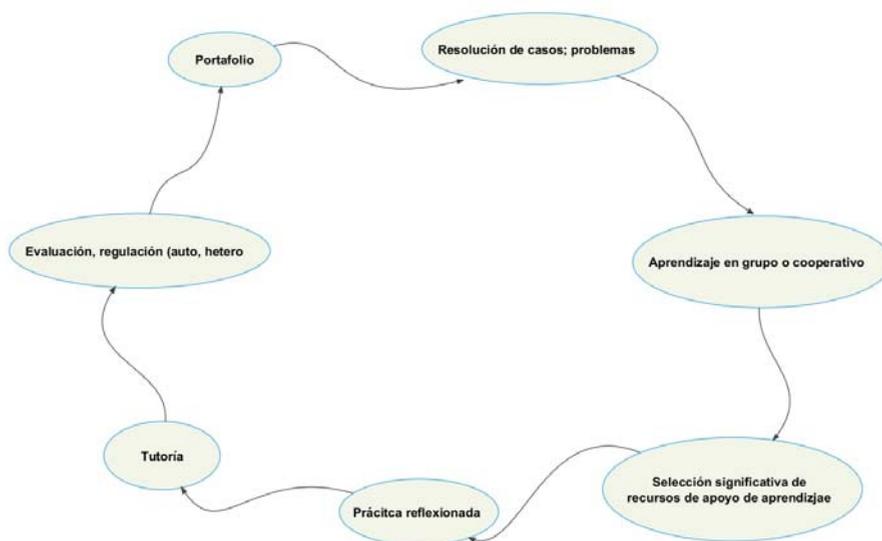
Existe el reconocimiento explícito, por tanto, de que las actuales instituciones son insuficientes (y no en cantidad) para dar respuesta a nuevas necesidades y ofrecer las condiciones para educar a los seres humanos de este siglo, por lo que se propone una nueva orientación educativa, la cual se ha venido definiendo –incluso intuitivamente– como un nuevo modelo pedagógico innovador.

De manera breve diremos, que un modelo innovador requiere de nuevas competencias que deben adquirirse en la formación básica, como (entre otras):

- Autorregulación del aprendizaje («*Self-regulated learning*»).
- Competencia digital tal como la describe la Comisión Europea (2005, p. 18) es decir, incluyendo la capacidad crítica de manejar información.
- Conocimiento de otras lenguas para acceder a otras fuentes de recursos.

En el marco de estos modelos se requiere una respuesta diferenciada con recursos diversos como se muestra en la Figura 3 Las estrategias didácticas que ahí se presentan bien pueden representar medios para lograr los objetivos de aprendizaje y promover en los estudiantes un rol activo, con docentes facilitadores del proceso. Estos elementos requieren se describen en ese nuevo contexto para clarificar los cambios que la transición de un modelo tradicional a uno innovador requiere.

Figura 3. La enseñanza desde el punto de vista de la diversificación.



Fuente: (Hannan & Silver, 2005)

3.3.4.1 El profesor en un modelo pedagógico innovador

En los epígrafes anteriores se realizaba una descripción del rol del profesor en los distintos modelos pedagógicos, sin embargo se quiere destacar las condiciones fundamentales para que el docente se incorpore en los procesos de innovación, ya que en un entorno de innovación es imposible pensar en actuaciones lineales.

Díaz Barriga (2002, p. 18) dice que se debe proporcionar a los profesores los elementos teóricos-técnicos que les permita interpretar didácticamente un programa escolar a partir de una teoría y de una concepción del aprendizaje que los lleven a propiciar en sus estudiantes aprendizajes acordes con el plan de estudios donde realizan su labor. Desde Comenio, ya se decía que la propuesta metodológica debe ser tal que «facilite», «de posibilite un clima adecuado» y « sea una invitación y no un obstáculo» para el aprendizaje (*Ibid.*, p. 12).

Dentro del contexto educativo la innovación, se enfrenta a barreras de distinta índole, pero sin duda una que aparece y que Stenhouse (1991, pp. 226–227) la relata es la amenaza que supone para el profesor una acción diferente a lo que realiza de manera cotidiana. Generalmente el profesor se identifica intensamente con los conocimientos de su materia, por lo que su

autoestima profesional está basada en esto, al cambiar tanto el contenido como los métodos de su materia, hay una desestabilización que pareciera incompetencia.

Una innovación genuina genera incompetencia. Incapacita por igual al profesor y al estudiante, suprime competencias adquiridas y exige el desarrollo de nuevas. De ahí que quizás si la relación entre innovación e incompetencia estuviera mejor comprendida, los profesores se encontrarían menos angustiados, además de encontrar logros significativos en lo que parece ser un fracaso (MacDonald, 1973, pp. 91–92).

Maturana y Vignolo (2001, p. 251) hablan de la importancia no sólo de poner al día a los profesores en las prácticas de sus disciplinas, mediante laboratorios, talleres o seminarios sino también de forma paralela crear un Centro de Formación Humana que devuelva a los docentes la confianza en sí mismos a través de una mejor comprensión de su ser y quehacer como seres humanos y como docentes, pues sólo de esta manera los estudiantes serán acogidos y guiados en su formación.

Los profesores requieren de tiempo para introducir plenamente las nuevas estrategias en la vida cotidiana de la escuela y el aula. Dada la fragilidad del proceso de cambios, precisan también de tiempo para reflexionar sobre la iniciativa de reforma, evaluar sus resultados y seguir adelante en el continuum de la mejora escolar.

«Es fundamental que los profesores recuperen su dignidad, volviendo a tener respeto por sí mismos y por su profesión» (*Ibid.*).

Lo anterior son elementos claves para que el docente tenga las condiciones para desempeñar su nuevo rol en los modelos innovadores.

Como destaca Torre (1994, p. 171, citado por Tejeda Fernández, 2000, p. 47)

«el profesor constituye por sí sólo un verdadero subsistema dentro de otros sistemas como la innovación o la educación. Su pensamiento sobre la innovación, concepción educativa, expectativas, intereses personales profesionales, sentimientos, entorno familiar; formación recibida, aptitudes, resistencia al estrés, etc. Conforman un cuadro complejo como variable de una situación a otra. La innovación terminará siendo aquello que los profesores hagan de ella.»

Indiscutiblemente es una realidad que un dictamen, un equipamiento, una estructura académica, administrativa o arquitectónica, son las garantías para que la innovación se genere en el aula, el docente en este sentido, sigue teniendo un papel protagónico.

3.3.4.2 El estudiante en un modelo pedagógico innovador

El estudiante en este modelo, recupera su esencia de persona y de sujeto activo que participa y se modifica así mismo durante el proceso. Desde esta perspectiva, es real la posibilidad de que la educación de los seres humanos incide en la transformación de las sociedades; una concepción de sujeto pasivo, tiende a la conservación de las estructuras sociales y el mantenimiento de las mismas.

Ruiz Tarragó (2007, p. 20) dice que «los valores no se aprenden por mucho que se vaya a clase una hora tras otra, año tras año, sino que lo harán en la medida que el estudiante los desarrolle mediante la propia actividad, iniciativa y esfuerzo». La educación no puede seguir centrada principalmente en la actividad del profesorado. Es necesario y urgente que los estudiantes tomen mayor protagonismo y que a la vez sean objeto de una exigencia distinta y renovada.

La OCDE en Londres en el año 2004 en la conferencia internacional *Personalized Learning: The future of Public Service Reform* (Aprendizaje personalizado: el futuro de la reforma del servicio público) en la que su premisa era que la uniformidad del modelo educativo ya no se adapta bien, ni a las necesidades de cada individuo, ni a la sociedad del conocimiento en general, planteaba la necesidad de nuevos sistemas de organización, de información y de gestión de la docencia y del aprendizaje, así como de liderazgo escolar (*Centre for Educational Research and Innovation*, 2006).

Winn (1997, citado por Hanna, 2002) afirma que «El aprendizaje se produce cuando los estudiantes generan conocimiento desde sí mismos, no cuando reciben información desde el exterior...» y es justamente este esfuerzo lo que genera el entusiasmo por aprender y la implicación personal en el proceso. Aquellos estudiantes que se implican son capaces de fijarse sus propias metas educativas, y como consecuencia evaluarse (Joyce *et al.*, 2002, pág 138).

La concepción del estudiante como un ser humano, en cuyo aprendizaje se involucra el aspecto intelectual, el cuerpo y sus emociones,

genera un abordaje y un acercamiento diferente por parte del asesor, pues la práctica educativa centrada en el aprendizaje como mencionan Felder y Brent (1996) cuando se usa adecuadamente aumenta la motivación para aprender, la retención de los conocimientos, la profundidad del conocimiento y el aprecio por la materia que se está enseñando (Bonwell & Eison, 1991; Johnson, Johnson, & Smith, 1991; McKeachie, 1986; Meyers & Jones, 1993 citado por Feder & Brend).

Joyce, Weil, y Calhoun (2002, p. 329) citan lo que con ocasión de un Seminario en la Universidad de Columbia, 1960, dijo Carl Rogers: “La tarea más difícil en la enseñanza es saber cuándo debemos intervenir y cuándo debemos cerrar la boca, o sea casi todo el tiempo”.

Facilitar la construcción del conocimiento no es un proceso fácil, sobre todo cuando el contexto en que los formadores, asesores o profesores como mejor se les quiera llamar, provienen de experiencias en donde la repetición de contenidos era básicamente la estrategia de aprendizaje. Lo apasionante de un método humanista y de las estrategias que de ella se derivan es el impacto que tienen en el estudiante (Carl Rogers), Aspy, Roebuck, Wilson y Adams (1974) y Roebuck, Buhler y Aspy (1976) y otros, encontraron cómo este tipo de modelos influyen positivamente en la autoestima que los estudiantes tienen y también respecto a los sentimientos hacia otros, con lo que liberan energía y la utilizan en su aprendizaje.

Es verdad que la educación centrada en el estudiante puede implicar curvas de aprendizaje muy empinadas en todos los involucrados, sin embargo el hecho que el maestro se sienta incómodo y los estudiantes hostiles, ante las innovaciones, son reacciones comunes y naturales. La clave es entender cómo funciona el proceso, tomar algunas precauciones para allanar las dificultades y esperar los inevitables contratiempos, hasta que las recompensas empiecen a darse.

Un enfoque centrado en el aprendizaje es incompatible con un modelo pedagógico basado solo en la clase magistral, mecanizada, la cual aún perdura en las universidades. También es incompatible con lo que se conoce como educación a distancia, sobre todo cuando la experiencia se da en el sentido de que el estudiante trabaja utilizando las tecnologías, pero de manera aislada de sus compañeros y hasta cierto punto de su tutor. Brown (1997, citado por Hanna, 2002, p. 64) dice que el uso efectivo de las tecnologías tiene lugar cuando la relación entre éstas y los estudiantes, fomentan en cierta medida la colaboración con los formadores y los

compañeros, por lo tanto la universidad en el siglo XXI debe de preocuparse por construir nuevos entornos de aprendizaje, de tal manera que:

- conecte a los estudiantes entre sí y con los tutores y profesores,
- conecte el conocimiento con la experiencia; y
- aproveche la información y el conocimiento disponible a través de las nuevas tecnologías.

Es muy probable que los aspectos anteriores, faciliten que los estudiantes se comprometan con su propio aprendizaje y se constituyan en el centro del proceso, así mismo las universidades desde esta perspectiva podrán explorar mayores posibilidades para apoyar a estudiantes que proceden de diversos contextos y culturas, con diferentes posibilidades de horarios, estilos de aprendizaje, etc.

3.3.4.3 La organización del tiempo escolar en un modelo pedagógico innovador

Uno de los aspectos medulares en los que centran su distinción, los modelos pedagógicos innovadores, es la organización del tiempo escolar. La organización del tiempo escolar, tomando las reflexiones de Vázquez Recio (2007, p. 2) es la forma cómo se distribuye y se organiza racionalmente la jornada escolar para cumplir con los objetivos propuestos y asegurar la eficacia de los planteamientos institucionales.

El orden del tiempo escolar, según Escolano (1992, p. 77) es además de un sistema de cómputo y de planificación, una fórmula de poder, un compromiso entre la política y las costumbres, entre los intereses de la economía y de los profesionales de la enseñanza y la racionalidad organizativa de la escuela, entre los criterios de modernización y la liturgia.

Husti (1992, citado por Vázquez Recio, p. 3) considera que el tiempo no solo es un recurso, es un objeto e instrumento que regula, ordena y estructura la realidad organizativa de la escuela, aunque el uso más generalizado de la categoría tiempo es como encargado de organizar las disciplinas de conocimiento, estableciendo claramente el inicio y el final de cada una dentro de la franja horaria.

En relación al mismo tema Assmann (2002, p. 223) puntualiza que la temporalidad pedagógica no se debe medir sólo de modo cronológico en

horas, días, meses y años, sino como tiempo vivo que se evalúa por sus resultados de fruición, de «curtición» del surgir de las experiencias de aprendizaje, ya que el tiempo objetivo no solo fragmenta el conocimiento, sino la propia realidad de la organización escolar, de ahí la importancia de transitar a una percepción hacia «el tiempo en la organización escolar», la cual nos sitúa en un modo diferente de concebir el tiempo.

En la organización escolar, el tiempo subjetivo discurre en el proyecto educativo que se desea y es considerado desde una perspectiva totalmente diferente, como lo diría Vázquez Recio (*Ibíd.*, p. 8)

«Indudablemente, para que sea posible este “movimiento del tiempo” es necesario que el currículo escolar tenga otro sentido, esto es, que deje de ser entendido como la simple suma de contenidos que se han de enseñar y se han de aprender; supone también cambiar la cultura docente dejando de ser predominantemente individualista para pasar a ser colaborativa y colegiada; y, por supuesto, exige reconceptualizar la idea de tiempo en la que nos movemos, y la de la organización escolar: no hay que llenar la vida de la escuela de horas, sino las horas de la escuela llenarlas de vida».

Estas aportaciones teóricas son fundamentales para ir conceptualizando acciones que en la práctica del modelo pedagógico del CUValles se han perfilado, pero que desde el análisis realizado en esta investigación de los documentos existentes no está argumentado y por lo tanto no existe una comunión, si se puede llamar así, de los conceptos y de las acciones que sostienen la propuesta educativa entre la comunidad universitaria.

3.3.4.4 El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aprendizaje

Un estudio reciente de Aviriam y Corney (2002, citado por R. Aviram, 2002, p. 11) identifica tres posibles reacciones de los centros docentes para adaptarse a las TIC y al nuevo contexto cultural.

- **Escenario tecnócrata.** Las escuelas se adaptan realizando algunos ajustes, sin que resulte significativo en el proceso de aprendizaje, solo se mejora la productividad en el proceso de la información (aprender

SOBRE las TIC) y como proveedor de materiales didácticos (aprender DE las TIC) (R. Aviram, 2002 citado por, Marqués Graells, 2008).

- **Escenario reformista.** Incluye a los que creen que la introducción de la tecnología puede llevar o incluso necesita la introducción de nuevas didácticas o métodos de enseñanza/aprendizaje. Tales métodos se caracterizan generalmente como interdisciplinarios, constructivistas o como inductores del aprendizaje cooperativo. Esta visión es la dominante entre los académicos y los expertos.
- **Escenario holístico:** A diferencia de los dos anteriores grupos, los que se clasifican en éste normalmente presentan un conjunto explícito de aseveraciones relativas a la situación sociocultural y el papel que tienen en ella las TIC. A partir de considerar las TIC como el centro o lo fundamental de una revolución digital mucho más amplia, piden una reestructuración radical de todos los parámetros de la escuela.

En cualquier caso, y cuando ya se han cumplido más de 25 años desde la entrada de los ordenadores en los centros educativos y más de 15 desde el advenimiento del ciberespacio, el planteamiento que hacen César Coll, Teresa Mauri y Javier Onrubia (2006, p. 33) sobre la posibilidad de estas tecnologías para aumentar el seguimiento y apoyo por parte del profesor al proceso de trabajo y estudio de los estudiantes, es interesante, pues aunque muchos hablan de la desaparición del docente, ellos hablan de un ajuste de roles a los nuevos entornos, tanto por parte del profesor (asesor) como del alumno (estudiante).

Las TIC ofrecen, pues, la posibilidad de una interacción asíncrona, el apoyo prioritario en el lenguaje escrito, la perspectiva de registro permanente de los contenidos de la interacción, así como el poder seguir las actuaciones individuales y de grupo de los estudiantes (Coll, 2004; Onrubia, 2005), constituyéndose en «amplificadoras» de todos los elementos del acto educativo si es que nos preparamos para potenciarlas.

Para finalizar este apartado diremos que como lo señala García Aretio, Ruiz Corbella, y Domínguez Figaredo (2007)

...El uso indiscriminado de tecnologías aplicadas a la educación, porque están de moda, nunca será garantía de éxito, aunque sí un poderoso instrumento que bien utilizado por expertos tecnólogos de la educación puede producir excelentes resultados sobre la base de un determinado modelo pedagógico.

3.3.5 Experiencias en el ámbito internacional de modelos innovadores

3.3.5.1 La experiencia europea en el cambio de paradigma de aprendizaje

Con el fin de ilustrar lo dicho con antelación, en este epígrafe se presenta la experiencia vivida en la Europa, un ámbito internacional, cuya experiencia ofrece elementos para la comparación de lo que sucede al otro lado del Atlántico.

La Unión Europea, en sus primeros tratados no incluyó decisiones en materia de educación y formación, fue a partir de finales de los ochenta cuando las cosas empezaron a cambiar lentamente. Dos aspectos fueron los que generaron esta situación: por un lado la necesidad de facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos y con ello la posibilidad de ejercer su profesión en otros países y por otro la necesidad de desarrollar la dimensión europea en los procesos educativos y formativos, para lo cual se pusieron en marcha diversos programas de intercambio, cooperación y movilidad, entre ellos: EURYDICE, COMETT, ERASMUS, PETRA, LINGUA, TEMPUS o FORCE, que luego pasaron a otros más amplios como SOCRATES Y LEONARDO (Colás Bravo & Pons, 2005, p. 11).

Las acciones realizadas en estos programas ponen de manifiesto la importancia de adoptar medidas orientadas hacia la convergencia entre los sistemas europeos de educación y formación, de ahí que a finales de los años 90 y principios de este siglo surgen dos procesos de gran importancia: Uno, el establecimiento de objetivos educativos comunes en la perspectiva del año 2010 y otro el conocido como proceso de Bolonia. Este último proceso impacta directamente el sistema de enseñanzas superiores y está obligando a los países europeos a adaptar sus estructuras educativas al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El EEES inicia su camino con la Declaración de la Soborna en 1998 ya que en ella se asumen los principios fundamentales expuestos desde 1988 en la *Magna Charta Universitatum*, en la cual se plantea que los pueblos y los Estados han de ser conscientes del papel que las Universidades deberán tener en el futuro en una sociedad que se transforma e internacionaliza (Conferencia de Rectores, 1988, p. 1).

Desde 1998 a la fecha se han realizado siete declaraciones en diferentes sedes de la Unión Europea (Soborna, Bolonia, Praga, Berlín, Bergen, Londres y Leuvan/Louvain –la Neuve– Bélgica) las cuales han permitido ratificar y dar seguimiento a los acuerdos que en cada una de ellas se registra, a fin de que en el año 2010 logren hacerse realidad plenamente (UnoOn, 2010).

En consideración al objeto de investigación, en este documento destacamos uno de los aspectos sustanciales del EEES, la formación universitaria, la cual se plantea que se efectúe en base a competencias ¿Qué competencias son importantes desarrollar en la universidad, en los planes de estudio y en las materias? y ¿qué procedimientos pedagógicos deben seguirse para su logro? La justificación del por qué el modelo de formación universitaria se basa en competencias, se explica con referencia al contexto social, económico y político que se corresponde con la sociedad del conocimiento.

Los proyectos más significados en la actualidad en esa materia son DeSeCo (Definición y Selección de Competencias 1997) y Tunning, proyectos que se llevan a cabo a nivel internacional, en numerosos países y con la consulta de profesionales del ámbito profesional y académico.

Mientras que en relación a los procedimientos metodológicos De Miguel Díaz y otros autores (2006, citado por Palomero Pescador, 2006, p. 316) dicen que

En el proceso de convergencia, más de mil universidades emitiendo en la misma onda, están provocando un cambio de orientación metodológica dentro del EEES, por lo que la didáctica universitaria se enfrenta, en estos momentos, a un giro realmente copernicano: de un sistema centrado en el profesor, a un enfoque centrado en el estudiante.

Se trata, como lo dice el autor, de ventilar las aulas universitarias con el aire fresco de un constructivismo pedagógico en donde se termine con la tradición del profesor como transmisor de información y el estudiante como recipiente vacío, para promover y potenciar el trabajo autónomo del estudiante así como la educación permanente (*lifelong learning*).

Lo anterior implica definir no tanto el tiempo formal de los planes de estudio o de manera específica el de las asignaturas, sino el que el estudiante debe dedicar para atender las tareas de todos los asesores, lo que nos lleva a

la necesidad de observar la funcionalidad de la estructura curricular y a considerar competencias transversales. Puntualiza Rué al respecto,

« Sí el tiempo dedicado al estudio es global es necesario que éste se evalúe en todos los escenarios posibles de su formación: en las aulas, los laboratorios, las tutorías, en los espacios autónomos, con sus lecturas, en las visitas, en los trabajos, con los problemas o proyectos que debe resolver, en los debates o discusiones con otros, en las evaluaciones que prepara, etc.».

Como dice el autor, este planteamiento aparentemente sencillo, pone en crisis una serie de elementos del paradigma tradicional, es transitar verdaderamente de una cultura de control del profesor, y de heteronomía del estudiante a una de colaboración y de autonomía.

Michavilla y Zamora (2007, p. 2) también hacen hincapié en este aspecto al señalar que un cambio en la estructura de ciclos y en la incorporación de nuevos objetivos académicos consensuados en Europa no es suficiente, se requiere ante todo una renovación en las metodologías educativas y sus herramientas.

En el caso de España, por ejemplo, refiriéndose a lo anterior Mario de Miguel (1998) plantea que en la Ley de Reforma Universitaria (LRU), ha habido una cuestión pendiente y ésta ha sido la reforma pedagógica...«la mayoría de los “cambios” introducidos a partir de la LRU no han supuesto ningún tipo de mejora en relación con las creencias y métodos pedagógicos dominantes en la enseñanza universitaria y en cambio, si han agravado la carga de trabajo personal del estudiante (más materias, más horas de clase, más contenidos de materias, más cuota de trabajo personal por materia, etc)» (Colás Bravo & Pons, 2005, p. 29).

En definitiva el proceso de convergencia europea no cobrará su verdadero sentido sin la reforma necesaria, la del pensamiento; es decir, aquellas que en palabras de Morín «generará un pensamiento del contexto y de lo complejo».

Por último se destaca como el informe del estudio «*Trends V*» de la *European University Association* (2007) que describe las tendencias del sistema universitario europeo, coinciden sustancialmente con la declaración de Leuven-Louvain (*The Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, 2009):

- Un aprendizaje más centrado en el estudiante y en la resolución de problemas.
- La empleabilidad como prioridad principal
- Mejora de la calidad mediante sistemas de evaluación externa.
- Movilidad de estudiantes y profesores.
- Atención a la educación permanente.
- Potenciación del atractivo internacional de nuestras universidades.

La experiencia del EEES sirve para reflexionar cómo en América Latina y en particular en México, se han desarrollado procesos similares para atender las demandas que exige el contexto internacional, a través de sus respectivos organismos, coincidiendo incluso en el tiempo, lo preocupante es, que éste que podría ser un proceso connatural a una entidad como es la universidad, se ha visto forzado y manipulado por intereses y razones muy ajenas a lo genuino de su quehacer.

3.3.5.2 El surgimiento de modelos pedagógicos centrados en el aprendizaje en América Latina

Desde una visión sistémica, es relevante que la universidad de América Latina, también centre su atención en aspectos como los siguientes (Brunner, 2000):

- Elevar la producción de conocimientos para mejorar los procesos de aprendizaje, sobre la propia práctica educativa.
- Generar la articulación entre los niveles del sistema educativo.
- Vinculación con el entorno productivo, como Canadá, Estados Unidos, Japón, Corea del Sur, Singapur, Dinamarca y Alemania, donde la mitad o más de sus investigadores trabajan vinculados al sector productivo.
- Crear un modelo dinámico, que deje de lado la transmisión analógica e incorpore la diferenciación y flexibilización.
- Un sistema generador de redes entre sus instituciones.

América Latina requiere una profunda transformación para adaptarse a los nuevos escenarios, si la organización de la educación sigue la regla de configuración de la sociedad, la cual en el futuro será, como dice Castells (1997, p. 469), «una sociedad de redes», entonces el cambio es inminente.

Tünnerman enfatizaba también que la Conferencia Mundial de junio del 2009 en París se proponía dar respuesta a preguntas como las siguientes:

¿Hasta qué punto la educación superior es hoy día la conductora del desarrollo sostenible en los contextos nacional e internacional? ¿Responde a las expectativas puestas en ella para inducir cambio y progreso en la sociedad y para actuar como uno de los factores claves para la construcción de sociedades basada en el conocimiento? ¿Cómo contribuye la educación superior al desarrollo del conjunto del sistema educativo? ¿Cuáles son las tendencias más significativas que darán forma a la nueva educación superior y a los nuevos espacios de investigación? ¿Cómo están cambiando los aprendices y el aprendizaje? ¿Cuáles son los nuevos retos para la «calidad» y la «equidad»?

Seguramente son estas algunas de las preguntas que los estudiosos de la pedagogía, se hacen y muchos de ellos afirman que la manera de afrontar los objetivos que planea la sociedad del conocimiento es centrando la enseñanza en el estudiante, en su ritmo, sus inquietudes, sus capacidades (Naval, 2008, p. 31). Lo cual desde hace más de dos décadas lo decía también Ortega y Gasset (2002, p. 50, citado *Ibíd.*) «la situación actual de la enseñanza en todo el mundo obliga a que de nuevo se centre la universidad en el estudiante, que la universidad vuelva a ser ante todo el estudiante y no el profesor, como lo fue en su hora más auténtica».

Cuando se hace un planteamiento pedagógico como el anterior, se considera importante que todos los elementos que integran el modelo pedagógico sean en consonancia a esta postura metodológica, indistinto del tamaño del centro educativo, pues ha de decirse en este mismo espacio, que lo reducido de la experiencia no resta ni importancia ni trascendencia.

La búsqueda de experiencias que han transitado a un cambio de paradigma educativo en América Latina, de las 100 universidades registradas en el top Latino Americano (CCHS-CSIC, 2012), se puede decir que la mayoría, en la definición de su modelo educativo, hablan de la innovación de su currículum y de las estrategias de enseñanza, lo cual es una muestra de los esfuerzos y las prácticas que día a día se van implementado en ese continente.

3.3.5.3 La experiencia en la Universidad de Sherbrooke

En octubre del 2006 realice una estancia académica en la Universidad de Sherbooke, Cánada, como participante del curso coordinado por IGLU (Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario). Esta vivencia me parece significativa porque es un acercamiento concreto de lo que esta sucediendo en otras IES e ilustra los cambios sustanciales que se están gestando en las metodologías para generar el aprendizaje, independientemente de la modalidad educativa que caracterice al centro educativo.

Las autoridades de la Universidad organizaron una serie de actividades y presentaciones que nos permitieron acercarnos a la experiencia de la Universidad, la cual presento ahora de manera sucinta.

La estructura de la universidad es a través de facultades, las cuales tienen un modelo departamental con estructura matricial. Todo el proceso se hace alrededor de la gestión del conocimiento. El entorno social es el 50% y el otro 50% es la universidad, sin el primero, las IES no funcionan.

Las primeras innovaciones, dicho por sus autoridades, se dieron por sobrevivencia, y en cierta forma mantienen la innovación para anticipar el futuro.

La Universidad de Sherbrooke se ha caracterizado desde su nacimiento por hacer cosas que otras no están haciendo, por la innovación:

- Escuela de verano internacional en pedagogía.
- Concurso de fondos de ayuda a la innovación pedagógica.
- Aprendizaje por problemas, por competencias y proyectos.

Los alumnos se involucran en un proyecto real. Un ejemplo lo vemos a continuación: Una empresa tenía como objetivo incrementar las ventas al 100%. En base a ese objetivo, los estudiantes contactan con la empresa, utilizan su base de datos de la empresa y elaboran el proyecto que incluye: personal, marketing, entre otras cosas.

Los objetivos y evaluaciones están bajo las necesidades de la empresa:

- Preparación para la futura profesión.
- La práctica es el complemento de la formación recibida.
- Alternancia con cursos.

La duración de cada ciclo en las empresas es de 15 semanas (4 meses) pueden ser internacionales. Los componentes que se tienen en cuenta para realizar las prácticas en las empresas: Selección, mandato e informe,

evaluación, remuneración (siempre, no es un voluntariado). Son cuatro meses de estudio y luego cuatro meses de práctica, para después regresar cuatro meses de estudio y así sucesivamente hasta que concluyen la formación.

La evaluación la diseña la universidad con base en las competencias, pero lo contesta la empresa. La evaluación se hace por DESEMPEÑO, se evalúa por criterios, no por notas o calificaciones:

- Competencias técnicas científicas.
- Competencias en diseño.
- Competencias interpersonales.
- Competencias intrapersonales.

El aprendizaje basado en la interacción con los pares se vuelve muy importante en éste tipo de modelo educacional, más importante que la relación con su profesor. Si el alumno aprende por motivación, lo primero es crear un contexto. Este proyecto se inició en 1996. Los Profesores de tiempo completo se dedicaron de lleno a diseñar el modelo, mientras que los Profesores de tiempo parcial impartían los cursos durante un año a los estudiantes.

La estrategia para generar este proceso de innovación fue aprendizaje por problemas (ABP) y aprendizaje por proyecto. Para implementarlo se dedicó un semestre al entrenamiento para la adaptación al método. La enseñanza se organiza alrededor de ocho temas durante toda la carrera. Un proyecto por semestre más tutorías, más laboratorios, más la resolución de problemas. El primer semestre se dedica de 5 a 6 semanas para preparar a los estudiantes en el modelo. Una asignatura dura 15 semanas y se revisan 7 problemas.

En el nivel de licenciatura no hay investigación, básicamente es el vínculo a través de la práctica con la empresa o comunidad. Cada docente atiende 48 estudiantes, los que están organizados en cuatro grupos a la semana. Cada grupo tutorial tiene 12 alumnos. Tienen 4 sesiones de 2 horas lo que implica 8 horas por semana.

Existen un sin número de experiencias en internet de IES que están implementando cambios e innovaciones en la gestión administrativa y las prácticas pedagógicas, sin embargo aquí solo se muestran algunos datos significativos que nos muestran la convergencia en diferentes latitudes de lo que en el ámbito de nuestra localidad se esta realizando.

4 El modelo pedagógico del CUVallés y sus componentes

La construcción de ésta parte del marco conceptual o sintagma gnoseológico, como se denomina en la investigación holística, es muy importante para la comprensión del modelo y para el análisis de los datos recogidos.

En este capítulo se hace un desglose de los elementos que integran el modelo pedagógico. La referencia teórica utilizada es la de Rafael Flórez Ochoa (1994), quien propone siete dimensiones para su análisis. Esta sistematización permitirá la identificación de las categorías del modelo pedagógico del CUVallés, proceso que se hará fundamentalmente en dos documentos: La Propuesta de Creación del CUVallés y el Plan de Desarrollo Institucional 2006-2010 de la misma dependencia universitaria.

En la investigación evaluativa, se requiere además de la descomposición de elementos (análisis), realizar la conceptualización del evento (modelo pedagógico) y de los procesos generadores con los que aparece asociado. En el cuerpo del texto se encontrarán estas definiciones de constructos (término que remite a la definición conceptual y operacional del objeto) como se encuentran en los dos documentos antes mencionados, si en algunos casos el significado es reducido o no existe, se incorpora información de otras fuentes bibliográficas y hemerográficas.

Los constructos cobran significado a partir del sujeto que los realiza, por eso se realiza la definición de las unidades de estudio contenedoras de la experiencia de investigación o como se diría en la investigación holística las poseedoras del evento a modificar y de los procesos generadores. Las unidades de estudio pueden ser: situaciones, hechos, instituciones, personas y objetos.

La información desplegada nos facilitara la aprehensión (nivel del objetivo de la fase analítica) de la composición del fenómeno de investigación y nos colocará en condiciones de realizar críticas, juicios y sinergias del evento.

4.1 Contextualización del modelo pedagógico del CUValles.

La propuesta de crear un centro educativo en la Región de los Valles es una acción que atendió y sigue atendiendo las demandas de la población de un municipio cabecera de región que vive serias contradicciones en su desarrollo. Hay que decir que Ameca a fines del siglo XIX se constituyó en una de las regiones más prósperas del Estado. La inauguración del sistema ferroviario el 6 de diciembre de 1896 (Torres de la O, 2012) por el Presidente de la República de ese entonces, el Sr. Porfirio Díaz, fue uno de los factores contundentes para que Ameca y la región tuvieran ese impulso. Este nivel de crecimiento se redujo y sufrió un viraje sorprendente en la década de los años 60 y los 70. Desde entonces no se observan despuntes significativos en su desarrollo, a no ser, los que por su posición estratégica (cabecera de región) y geográfica ha tenido.

En el ámbito educativo como ya se refirió existía un rezago no solo en el nivel básico, sino de manera importante en la formación profesional, pues quienes deseaban continuar con estudios de nivel superior debían emigrar a la capital del estado, Guadalajara, o a otras entidades del país, ocasionando desarraigo de los jóvenes y en los municipios de la región una pobre oferta de espacios educativos y culturales, pues no había una población potencialmente interesada en este tipo de infraestructura.

Las sociedades, afortunadamente, generan en su proceso dialéctico movimientos e instituciones que estimulan a los habitantes de una comunidad, como se considera fue el caso del CUValles. Desde esta percepción las autoridades y los equipos de trabajo diseñaron un modelo pedagógico, derivado del modelo educativo de la UDG, con características distintivas que procuraron ajustarlas a las condiciones y necesidades ya expuestas.

4.1.1 Características de la población estudiantil del CUValles

Los datos estadísticos que se muestran en las siguientes tablas ofrecen una visión de la manera como ha ido evolucionando la DES y la forma como se han traducido en datos las acciones que en torno al modelo pedagógico se han efectuado.

Una característica de los centros de nueva creación, mientras que no hay egresos y se realizan promociones de ingreso ininterrumpidamente es el aumento sostenido de estudiantes. La primera generación de egresados fue en el ciclo 2004 B, a continuación veremos cómo ha ido consolidándose la matrícula y los programas educativos respecto a la calidad académica (ver Tabla 2).

Tabla 2. Matrícula de estudiantes por programa educativo.

PROGRAMA EDUCATIVO	2001A	2002A	2003A	2004A	2005A	2006A	2007A	2008A	2009A	2010A	2011A
Administración	67	134	189	229	268	284	337	371	403	442	477
Agronegocios							37	114	169	226	284
Contaduría	56	128	199	245	295	303	327	361	406	431	424
Derecho	79	192	239	338	419	474	474	458	465	432	482
Educación	19	81	120	175	0	90	209	291	455	400	476
Electrónica y Computación									127	173	241
Informática	126	243	264	289	297	282	298	268	188	134	86
Mecatrónica									70	162	223
Nivelación de Enfermería									136	439	665
Psicología											137
Sistemas de Información									124	133	205
Turismo				41	123	207	286	352	366	344	344
Maestría en Administración de Negocios									16	11	18
Maestría en Ciencias Físico Matemáticas											2

Fuente: Documento técnico del Primer informe de actividades de la Mtra. Mónica Almeida López (2011, p. 50).

La titulación es un indicador clave para medir la eficiencia terminal, pues atrás de este dato se encuentra las razones que han favorecido la permanencia, la deserción y la conclusión de los procesos de formación de los estudiantes.

A la fecha han egresado 2.051 estudiantes del CUValles, de los cuales el 57% se han titulado; como se puede observar la tasa general de titulación se encuentra por debajo de la que consideran los indicadores de calidad (Almeida López, p. 37 ver Tabla 3). Es interesante mencionar que en el CUValles a diferencia de otros Centros Universitarios de la Red Universitaria de la UDG solo se realizan ceremonias de titulaciones, por lo que participan en él los estudiantes que han concluido este proceso. Este planteamiento, en su origen tuvo la intención de estimular la eficiencia

EL MODELO PEDAGÓGICO DEL CUVALLES Y SUS COMPONENTES

terminal, sin embargo los datos que veremos muestran otra realidad (Tabla 4) que necesita también ser estudiada para identificar los factores que intervienen en la situación.

Tabla 3. Egresados por programa educativo.

PROGRAMA EDUCATIVO	Administración	Contaduría	Derecho	Educación	Informática	Turismo	Nivel. de Enfermería	Agronegocios	Total
2005 ^a	14	13	21		37				85
2005B	21	21	48		38				128
2006 ^a	24	26	22		25				97
2006B	24	35	32		29				120
2007 ^a	31	30	40		18				119
2007B	34	30	60		32				156
2008 ^a	39	37	41		35	39			191
2008B	40	35	64		20	55			214
2009 ^a	28	32	41	30	9	24			164
2009B	16	26	26	18	2	20	18		126
2010 ^a	58	38	54	44	32	39	95		360
2010B	30	33	8	25	12	47	5	13	173
Total	399	385	473	117	322	224	118	13	2051

Fuente: Estadísticas de la Coordinación de Control Escolar. CUValles, Enero 2011, documento técnico del Primer Informe de Actividades de Almeida López (2011, p. 62).

Tabla 4. Titulados del CUValles por programa educativo.

PROGRAMA EDUCATIVO	2005 A	2005 B	2006 A	2006 B	2007 A	2007 B	2008 A	2008 B	2009 A	2009 B	2010 A	2010 B	Total
Administración	18	14	24	8	37	7	5	28	21	3	28	2	225
Contaduría	13	3	46	7	16	27	10	16	32	7	26	32	251
Derecho	1	29	25	20	25	33	34	18	54	12	53	29	346
Educación										10	14	17	41
Informática	5	57	6	17	18	9	21	10	24	3	12	17	215
Turismo							12	8	8	12	17	11	68
Nivelación de Enfermería										17	0	17	34
TOTAL	37	103	101	52	96	76	82	80	139	64	150	125	1,180
Tasa General de Titulación													58 %

FUENTE: Estadísticas de la Coordinación de Control Escolar. CUValles, Enero 2011. Documento técnico del Primer Informe de Actividades de Almeida López (2011, p. 63).

Un distintivo del CUValles, por tener un modelo pedagógico con presencialidad optimizada o semi presencial (50% de asistencia), es el de la posibilidad de elevar los porcentajes de admisión en cada ciclo escolar, los cuales varían del resto de la Red Universitaria. En el ciclo escolar 2011B del total de aspirantes a nivel superior en la Universidad de Guadalajara, solo fue admitido a nivel licenciatura el 36.55 % (Coordinación de Control Escolar, 2010), cuyas variaciones en los tres últimos años es de céntimas. El porcentaje se modifica en los centros regionales a un 51.07%, dato porcentual que se eleva significativamente en centros como el CU Norte

(Centro Universitario del Norte) y el CU Valles como se observa en la Tabla 5 de admitidos en los últimos 6 años.

Tabla 5. Grado de admisión.

CICLO ESCOLAR	2005 A	2005 B	2006 A	2006 B	2007 A	2007 B	2008 A	2008 B	2009 A	2009 B	2010 A	2010 B	2011 A
GRADO DE ADMISION	67%	69%	82%	100%	87%	91%	75%	64%	71%	70%	83%	75%	74%

FUENTE: Estadísticas de la Coordinación de Control Escolar. CUValles, Enero 2011.

El registro de la procedencia de los estudiantes de las instituciones de bachillerato, ya sea pública o privada, de bachillerato general o técnico, es importante por las implicaciones que los métodos utilizados en una u otra dependencia tienen en el desarrollo personal y académico, pues igual que en el nivel superior, en el medio superior la definición del modelo educativo determina el tipo de ser humano que se pretende formar y que es con quien se trabajará en las IES.

En el caso de los estudiantes del CU Valles, casi en su totalidad proceden de instituciones públicas, pero hay diferencia en la naturaleza del bachillerato. Como se podrá observar en el siguiente cuadro en el 2009 el porcentaje de estudiantes procedentes del Bachillerato General de la UDG era significativamente alto, sin embargo en el transcurrir del tiempo los porcentajes son muy similares.

Las coincidencias del origen significan coincidencia en la utilización de metodologías y estrategias de aprendizaje, la diferenciación nos lleva a una diversidad de experiencias que como puede ser enriquecedora puede ser un obstáculo en el proceso. Es importante señalar que la Secretaría de Educación Pública regula las currícula de las diferentes modalidades de bachillerato, sin embargo la orientación técnica o general, según sea el caso marca diferencias.

De las pocas investigaciones que se tienen para conocer el perfil de ingreso de los estudiantes, es una encuesta que se realiza al inicio por parte de la Coordinación de Servicios Académicos a los estudiantes de nuevo ingreso, en ellas se refleja que la metodología utilizada en la práctica docente es tradicionalista en la mayoría de los casos, y constituye un elemento que dificulta la transición al nuevo modelo, pues nos encontramos con estudiantes tradicionales en una clase no tradicional (Felder & Brent, 1996) (ver Tabla 6).

EL MODELO PEDAGÓGICO DEL CUVALLES Y SUS COMPONENTES

Tabla 6. Estudiantes por institución educativa de procedencia.

INSTITUCION	2009 ^a	%	2009B	%	2010A	%	2010B	%	2011A	%
Bachillerato U de G	2440	83,42%	2557	77,93%	2362	70,99%	2329	62,69%	2020	56,0%
Bachillerato SEP	479	16,38%	708	21,58%	958	28,79%	1380	37,15%	1556	43,7%
Extranjero	6	0,21%	16	0,49%	7	0,21%	6	0,16%	8	0,3%
Total	2,925	100%	3,281	100%	3,327	100%	3,715	100%	3,584	100%

FUENTE: Estadísticas de la Coordinación de Control Escolar. CUValles, (Enero 2011, citado por Almeida López, 2011, p. 67).

En el primer capítulo ya se decía que el Centro Universitario de los Valles se fundó con la intención de atender cuando menos 14 municipios de la Región Valles y cinco de la Región Sierra Occidente, sin embargo de acuerdo a los registros de la Coordinación de Control Escolar del centro, actualmente asisten cuando menos de 58 municipios del estado de Jalisco, en la Tabla 7 solo se presentan los municipios de donde más estudiantes proceden.

Tabla 7. Procedencia de los estudiantes de los municipios con mayor número de estudiantes.

MUNICIPIO	2009A	%	2009B	%	2010A	%	2010B	%	2011A	%
Ameca	772	26,39	780	23,77	792	23,81	829	22,31	623	15%
Ahualulco del Mercado	255	8,72	255	7,77	268	8,06	241	6,49	214	5%
Cocula	161	5,50	170	5,18	181	5,44	169	4,55	158	4%
Etzatlán	158	5,40	172	5,24	183	5,50	211	5,68	164	4%
Tala	348	11,90	351	10,70	355	10,67	363	9,77	322	8%
San Martín Hidalgo	325	11,11	329	10,03	331	9,95	353	9,50	324	8%
Zona Metropolitana de Guadalajara	147	5,03	200	6,10	157	4,72	292	7,86	257	6%
Otros municipios de Jalisco	619	21,16	683	20,82	683	20,53	794	21,37	1351	33%
Otros estados del país	135	4,62	338	10,30	377	11,33	463	12,46	656	16%
Otros países	5	0,17	3	0,09	0	0,00	0	0,00	2	0%
TOTAL	2,925	100%	3,281	100%	3,327	100%	3,715	100%	4,071	100%

Fuente: Estadísticas de la Coordinación de Control Escolar. CUValles (Enero 2011, citado por Almeida López, 2011, p. 68).

Los estudiantes que asisten al CUValles, de acuerdo a los cuestionarios aplicados por la Secretaría Académica en el 2009, pertenecen a una clase socioeconómica baja, pues en un porcentaje de 70% el ingreso por familia oscila de uno a tres salarios mínimos (1.817,00 pesos mensuales = a 106,38 euros)⁷ lo cual representa una situación económica precaria, pese a que en la fracción VI del artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos se establece que

«Los salarios mínimos generales deberán ser suficientes para satisfacer las necesidades normales de un jefe de familia, en el orden material, social y cultural, y para proveer a la educación obligatoria de los hijos» Mexicanos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2012, p. 93).

Ante estas circunstancias y las distancias de donde proceden los estudiantes, el modelo pedagógico con presencialidad optimizada, o modalidad semi presencial, como se refiere a él Almeida López en su Primer Informe de Actividades (2011, p. 28) es una alternativa y representa la opción para que los jóvenes se formen sin emigrar a otros lugares del país; con el consecuente desarraigo y despoblación que se registra en los últimos censos y ha sido motivo de estudio de Montiel Armas, Castillo Girón y Ayala Ramírez, quienes precisan

Si analizamos las cifras de población de los municipios y de las microrregiones con una mayor perspectiva histórica, podemos apreciar que su evolución demográfica de los últimos años responde a tendencias de más largo plazo [...] En la región de los Valles se pueden distinguir 3 tipos de microrregiones [...] que se caracterizan históricamente por el estancamiento y despoblamiento (2009, pp. 14–15) (ver Tabla 8).

El análisis de los investigadores muestra la evolución demográfica de la región Valles y Sierra Occidental y el cuadro típico de una zona deprimida económicamente en la que su población tiene una elevada tendencia a emigrar. Aunque el estado de Jalisco de entre las 31 entidades del país, es una entidad con un desarrollo significativo, una de las fuentes de ingreso importantes son las remesas que los compatriotas envían del vecino país de Estados Unidos. En el conteo realizado por el INEGI en el 2010 del total

⁷ El salario mínimo en la zona geográfica B, a la que pertenece el estado de Jalisco en México es de 60,57 pesos. Fuente: http://www.sat.gob.mx/sitio_internet/asistencia_contribuyente/informacion_frecuente/salarios_minimos/default.asp

de migrantes del país un 7.7455 % procede del estado de Jalisco (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2011).

Tabla 8. Evolución demográfica de la región Valles y Sierra Occidental (1950-2005).

Década	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2005
Población	186.632	227.963	265.773	292.672	316.910	352.036	350.839
Tasa de Crecimiento anual	2,0%	1,6%	0,9%	0,8%	1,1%	1,1%	-0,1%
Tasa de Crecimiento anual Jalisco	3,4%	3,2%	2,8%	2,0%	1,8%	1,8%	1,1%
Tasa de Crecimiento anual nacional	3,1%	3,4%	3,2%	2,0%	1,9%	1,9%	1,0%

Fuentes. 1950-1990: La población de los municipios de México 1950-1990. CONAPO: 2000: XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. INEGI; 2005: II Conteo General de Población y Vivienda, 2005. INEGI, citado por Montiel, et al. (2009. Pág 12)

Las circunstancias en las que esta inmersa la población de los Valles, representan las mejores condiciones para que el CUValles responda a las necesidades sociales e impulse acciones de docencia, investigación y vinculación que detonen el desarrollo sostenible de la región, como se ha puntualizado desde su constitución. En la Tabla 9 se registran las distancias que hay entre los principales municipios y el CUValles.

Tabla 9. Distancias entre el Centro Universitario y algunos de los municipios.

Municipio	Km (Aprox.) (Por día)	Costo de Transporte (Por día)
Ahualulco	127	70,00
Ameca	14	20,00
Cocula	55	50,00
Etzatlán	155	100,00
San Martín Hidalgo	34	30,00
Tala	80	40,00
Talpa	238	150,00
Zona Metropolitana	160	120,00

Fuente: Presentación en la reunión del Comité Nacional para la Evaluación del Turismo(García Cauzor, 2009a)

Las conexiones de la región de los Valles son lineales y obedecen a las tres microrregiones ya mencionadas en párrafos anteriores (La cañera [Tala, Ahualulco de Mercado, Teuchitlán, San Juanito de Escobedo, San Marcos y Etzatlán], la tequilera [Tequila, Amatitán, El Arenal, Magdalena y Hostotipaquillo], y por último la región valle de Ameca [Ameca, San Martín Hidalgo y Cocula]). En función de lo anterior se establece el índice de rodeo, que es un indicador que nos muestra la intercomunicación que hay dentro de la región evaluando la red carretera de la zona, pues es el medio

de transporte de mercancías y personas que comunica intrarregionalmente (Castillo Sánchez & Corona Navarro, 2004, p. 23).

«La situación que prevalece en la región es un ejemplo a nivel micro de lo que sucede a nivel nacional; que presenta patrones de concentración-dispersión (en varios aspectos no solo el demográfico, porque al haber más población, se concentran los recursos económicos y los servicios) al haber grandes disparidades regionales entre los municipios que integran en este caso la región Valles, el desequilibrio se refleja claramente en varios aspectos [...]» (*Ibid.*, p. 25).

Estos elementos de contexto se unen a las características de los individuos e impactan su realidad. El rango de edad de los estudiantes en un 80% se encuentra entre los 18 y los 24 años, edad que de acuerdo al Consejo Nacional de Población (CONAPO) es el promedio de ingreso al nivel superior (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2005, p. 10).

Un 20% de la población corresponde a adultos jóvenes que por diversas circunstancias: situación laboral o familiar, problemas económicos y/o lejanía de los centros de formación, no habían continuado con sus estudios, sin embargo la modalidad presencial optimizada o semi presencial del modelo pedagógico ha sido una alternativa para ellos (Tabla 10).

Tabla 10. Rango de edad de los estudiantes.

RANGO DE EDAD	2009 A	%	2009 B	%	2010 A	%	2010 B	%	2011 A	%
17-24 años	2336	79,9%	2519	76,8%	2533	76,1%	2694	72,5%	2849	70,0%
25-29 años	371	12,7%	349	10,6%	334	10,0%	414	11,1%	502	12,3%
30-34 años	114	3,9%	168	5,1%	190	5,7%	234	6,3%	271	6,7%
35-39 años	46	1,6%	100	3,0%	108	3,2%	157	4,2%	199	4,9%
40-49 años	48	1,6%	115	3,5%	127	3,8%	174	4,7%	188	4,6%
50-66 años	10	0,3%	30	0,9%	35	1,1%	42	1,1%	62	1,5%
Total	2,925	100%	3,281	100%	3,327	100%	3,715	100%	4,071	100%

FUENTE: Estadísticas de la Coordinación de Control Escolar. CUValles, Enero 2011.

La formación integral, es uno de los ejes vertebrales de la orientación pedagógica centrada en el estudiante, la cual dice el DPC que debe

dinamizar la metodología para que la práctica educativa. Algunas preguntas que cabrían de la forma cómo se lleva a cabo la son ¿cuál es el concepto internalizado por los actores del proceso? ¿se asume de acuerdo a la definición del DPC o bien el constructo es algo separado del currículum? Si la respuesta es como lo segundo el docente y el discente toman la formación integral como algo extra a elegir y no como una línea estratégica que debe permear todo el quehacer académico y cuyas acciones no deben ser cuestionadas, ni ponderada su importancia.

Con todo y eso sigue siendo un gran acierto y una distinción del CUVallés el Programa de Formación Integral (Tabla 11). Los recursos para este programa tanto para asesores como para los materiales se obtiene o bien del presupuesto para gasto corriente y/o de recursos propios de la dependencia. Actualmente solo el CUVallés en la Red Universitaria de la UDG tiene un programa de esta naturaleza.

Tabla 11. Número de estudiantes, por programa educativo participantes en los talleres de formación integral.

Nº	Programa educativo	2008A	2008B	2009A	2009B	2010A	2010B
1	Administración	261	238	231	283	267	340
2	Derecho	287	350	301	279	239	373
3	Educación	218	209	195	246	247	381
4	Contaduría Pública	209	246	222	317	281	301
5	Informática	179	156	109	70	52	46
6	Turismo	206	261	249	239	183	251
7	Agronegocios	80	15	48	113	80	78
8	Mecatrónica	0	45	3	93	87	169
9	Sistemas de información	0	9	48	59	99	133
10	Ingeniero en Electrónica y Computación	0	20	90	112	109	159
11	Psicología	0	0	0	0	0	42
	Total	1440	1549	1496	1811	1644	2273

Fuente: Primer informe de Actividades de la Mtra. Mónica Almeida (2011, p. 69)

En este período se ofrecieron más de 53 talleres de Formación Integral. Los talleres promueven valores artísticos, culturales, deportivos, sociales, del cuidado de la salud, desarrollo de habilidades del razonamiento, entre otros temas (Almeida López, 2011, p. 22). De acuerdo al informe de la rectora del Centro, a partir de 2011 se privilegian los talleres con temáticas enfocadas al desarrollo de habilidades en razonamiento lógico-matemático, lectoescritura, inglés y el manejo de la información a través de la tecnología, que tendrán un impacto significativo en la formación para la vida de los estudiantes.

Para que se genere el movimiento descrito el CUValles necesita además de una definición puntual de las estrategias metodológicas para el aprendizaje, el uso de las TIC, considerando deseablemente un escenario holístico de acuerdo a la clasificación que hace Aviram y que se incorpora en el capítulo tres de este trabajo. No es, entonces, solo la incorporación de las herramientas digitales, lo fundamental es cómo se utiliza el recurso y las competencias instrumentales, reflexivas y de análisis que se tengan para fortalecer el hecho educativo. En la Tabla 12 que sigue se muestra el número de equipos que existen y en la Tabla 13 el área de asignación en la Dependencia.

Tabla 12. Equipo de cómputo.

AÑO	2004	2005	2006	2007	2008	2009A	2009B	2010A	2010B
COMPUTADORAS	485	506	572	736	820	870	917	917	1094

Fuente: Estadísticas de la Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje. CUValles, Enero 2011.

Tabla 13. Distribución del equipo de cómputo.

USUARIOS	2009A	%	2009B	%	2010A	%	2010B	%
Alumnos	615	71%	636	70%	636	70%	750	68,50%
Profesores	56	6%	67	7%	67	7%	71	6,50%
Administrativos	199	23%	214	23%	214	23%	273	25,00%
TOTAL	870	100%	917	100%	917	100%	1094	100%

Fuente: Estadísticas de la Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje. CUValles, Enero 2011.

La realidad educativa se combina con la realidad social y personal. La proporción de estudiantes que cuentan con equipo de cómputo e internet de acuerdo a la encuesta realizada por la Coordinación de Planeación del CUValles (2009) el 29 % no dispone de equipo de cómputo y el 37% de los que tienen no cuenta con internet en sus hogares. De acuerdo a los datos de INEGI (2010) solo un 26.7% de hogares en Jalisco tienen el servicio. En cuanto al número de personas que disponen de equipo de cómputo en Jalisco el porcentaje se eleva a 45,5%, situación similar a la del CUValles. Estos datos son relevantes por el tipo de modalidad y el requerimiento de las TIC en el modelo pedagógico del CUValles.

En la comparativa internacional con los países desarrollados de los cinco continentes las brechas digitales se amplían y lo mismo sucede al interior de los países con sus habitantes. A nivel nacional, según datos proporcionados por el subsecretario de Comunicaciones de la Secretaría de

Comunicaciones y Transportes, Rafael del Villar Alrich, en 2008 solo tres de cada 100 hogares en México tenían acceso a Internet (El Economista, 7 de abril de 2008, citado por Grovi Druetta, López Cruz, & López González, 2009, p. 59).

4.1.2 Características de los docentes (asesores) del CUValles

El docente universitario del CUValles como el de otras DES esta conformado por profesionistas que dedican parcialmente su tiempo a la docencia combinándolo con otras actividades que se espera retroalimenten su desempeño académico, así como por aquellos que se dedican de tiempo completo a la docencia, integrando a esta actividad la investigación, la extensión y la gestión.

El tipo de nombramiento académico de los docentes en los primeros cuatro años era mayoritariamente de tipo parcial, solo unos pocos tenían la asignación de Profesores de Tiempo Completo (PTC), hasta el año 2004 el porcentaje de profesores de tiempo completo respecto a los de asignatura era de cerca del 20%. Como se observa a continuación desde el calendario 2008 B los porcentajes son más o menos proporcionales.

Tabla 14. Profesores por categoría.

Profesores	2007A	2008*	2008B	2009A	2009B	2010A	2010B
Asignatura	71	76	92	94	102	102	117
Tiempo completo	57	80	86	85	82	84	87
TOTAL	128	156	178	179	184	186	204

FUENTE: Estadísticas de la Coordinación de Personal. CUValles, Enero 2011.

La actualización y formación continua se identifica como un área importante según lo registrado en algunos documentos «La apuesta del CUValles» dijo García Cauzor (2009b), es consolidar una planta de doctores de alto nivel, en el área de innovación educativa con la intención de que se poseione al CUValles como un líder de opinión en cuestiones educativas (ver Tabla 15).

Tabla 15. Nivel de Estudios de los profesores del CUValles.

Estudios	2008B	2009*	2009B	2010*	2010B
Licenciatura	41	43	45	48	54
Cursando la maestría	21	21	33	28	12
Pasante de maestría	8	8	0	7	10
Maestría	60	59	38	44	51
Cursando doctorado	25	25	43	32	43
Candidato a doctor	0	0	0	0	3

Estudios	2008B	2009 ^a	2009B	2010 ^a	2010B
Doctor	23	23	25	27	31
TOTAL	178	179	184	186	204

FUENTE: Elaboración propia con las estadísticas de la Coordinación de Personal del CUValles, Enero 2011. Presentadas en el 1er Informe de actividades de Almeida López, págs. 64-65.

Los asesores al igual que los estudiantes, asisten presencialmente el 50%, pero su planeación académica debe incorporar actividades áulicas y extra-áulicas, asesoría presencial y virtual, así como tutorías, lo cual corresponde a lo que autores como Coaten (2003), Marsh, McFadden, A. C., y Jo Price (2003), Brodsky (2003) citados por Bartolomé Pina (2008) titulan blend learning y algunos otros semi presencial.

4.1.3 Caracterización de la infraestructura

La infraestructura y el equipamiento del CUValles es uno de los distingos importantes y elementos claves en el modelo pedagógico. Tejedor Tejedor y Rodríguez Diéguez (1996, p. 196) subrayan que «Las instalaciones y recursos materiales de los centros resultan ser un elemento potencialmente positivo en la consecución de objetivos eficaces y eficientes».

La infraestructura del CUValles se diseñó con la elaboración del proyecto educativo. El Comité de Planeación trabajó exprefeso con una comisión que abordó la ubicación y el proyecto arquitectónico, este aspecto como lo señala Navarro Navarro (2010) en entrevista realizada por la Dra. Bertha Ermila Madrigal Torres

«Cuando se formaliza la creación del CUValles en noviembre del 2000, ya habían ocurrido dos cosas: la comisión del modelo académico había establecido que se formulara un trabajo centrado en el aprendizaje, y la comisión del proyecto arquitectónico a partir de los trabajos de la comisión del modelo académico hizo un concurso para el diseño arquitectónico que propiciara una educación centrada en el aprendizaje...el ganador fue un proyecto a base de hexágono y en ese sentido el CUValles y el CUNorte son las únicas escuelas que hasta ahorita conozco que primero se piensa en el trabajo y después cómo deben ser las construcciones...»

La congruencia que se generó en el proyecto académico con el arquitectónico ha sido fundamental, pues los espacios provocan el encuentro y la interacción entre asesor y estudiantes, así como entre ellos mismos. La importancia que se le ha dado en el CUValles de generar

entornos de aprendizaje adecuados para el aprendizaje con la estructura física y el equipamiento, hace que en este trabajo de investigación se realice una descripción de los espacios más relevantes, de los cuales se incluyen fotografías en los anexos del trabajo. La información se retoma de la página Web del CUValles en punto de infraestructura y mobiliario (CUValles, 2012).

Aulas Interactivas

Con base en el modelo de aprendizaje no convencional del CU Valles el plan maestro para la construcción del edificio, incluye espacios para el aprendizaje denominadas aulas interactivas

Estas aulas tienen la particularidad que son de forma hexagonal, no cuentan con un frente establecido, además el mobiliario está diseñado para que con facilidad sea transformado en islas, equipos de trabajos y para llevar a cabo talleres. Por otra parte, las aulas están equipadas para recibir señal de Internet, lo que provoca que estudiantes y asesores participen activamente.

Centro de Servicios Académicos

Esta área contiene los siguientes servicios: cómputo, biblioteca, hemeroteca, mapoteca, cubículos de estudios individuales y de grupo, auditorios, cafetería y área de jardines cibernéticos con el objeto de que alumnos, docentes, investigadores y la comunidad universitaria en general desarrollen de manera efectiva sus actividades académicas.

Centro de Lenguas Extranjeras

Recientemente se fortaleció uno de los objetivos y líneas estratégicas planteadas en los planes de desarrollo institucional, como es el desarrollo de una segunda lengua extranjera, para ello lo que antes se conocía como Centro de Autoaprendizaje de Idiomas (CAI) ahora se le denominó Centro de Lenguas Extranjeras (CELEx) el cambio realizado en este espacio no es solo de nombre, sino que toda la estructura y las estrategias fueron modificadas para poder alcanzar el objetivo de ser una comunidad bilingüe.

Laboratorios de cómputo

A la fecha ocho aulas se encuentran equipadas con 40 equipos de cómputo cada una, de las cuales 6 son de uso libre y proveen servicio a estudiantes y asesores, para realizar trabajos o recibir asesorías que requieren el uso de esta herramienta. Todo el equipo de cómputo cuenta con acceso a Internet totalmente gratuito.

Cada sala cuenta con el apoyo de voluntarios que auxilian a los alumnos en el manejo del equipo de cómputo así como la impresión de documentos (Sala No. 3). Para hacer uso de estas salas es necesario contar con identificación oficial de estudiante de la institución (credencial u orden de pago más reciente).

Laboratorios de prácticas

En el año 2005 se inició la conformación de laboratorios para ampliar las posibilidades de prácticas de los diferentes programas educativos, sin embargo los dictámenes oficiales se obtuvieron hasta el 2010 «Nueve laboratorios fueron dictaminados al CUValles para la enseñanza académica y de investigación: Turismo Alternativo, Servicios Turísticos, Práctica y Consultoría Jurídica, Consultoría y Asesoría Organizacional, Desarrollo de Software, Innovación y Calidad Educativa, Mecatrónica, Electrónica y Telecomunicaciones y Ciencias Básicas» (Almeida López, 2011, p. 28). Contar con la formalización de los laboratorios, además de sistematizar el trabajo da la posibilidad de que se les dote de la infraestructura necesaria y el personal profesionalizado.

4.2 Dimensiones del modelo pedagógico del CUVallés

El acercamiento que se ha realizado al objeto de investigación mediante los datos cuantitativos de los actores principales del acto educativo y su infraestructura constituyen por decirlo así la forma de la esencia del evento de estudio, ahora, aprovechando la estructura teórica para la comprensión de los modelos pedagógicos de Flórez Ochoa, se hace una descripción de las dimensiones utilizando la información que proporcionan documentos institucionales.

Cuadro 9. Dimensiones y su operacionalización en el CUVallés.

Dimensiones/Fases	Descripción
Filosófica	<p>¿Qué tipo de hombre interesa formar?</p> <p>*⁸Se concibe al alumno como una totalidad en su proceso de aprender. Es una persona activa, constructiva, propositiva.</p> <p>**⁹Promoción de valores institucionales y vinculados con la sociedad para contribuir al desarrollo sustentable.</p>
Planificación y Administración escolar	<p>¿Cómo y con qué estrategias técnico-metodológicas?</p> <p>*Pedagogía autogestionaria, utilizando los siguientes recursos: Asesoría presencial o a distancia, materiales autogestivos (paquetes didácticos, libros, cuadernos de aprendizaje, antologías, estudios de caso, guías de trabajo, libros, cuadernos de ejercicio, textos de lecturas complementarias, manuales de práctica); recursos y tecnología educativa; estructura física para el aprendizaje (aulas hexagonales) más allá de las aulas, incluido el ciberespacio.</p> <p>*La asesoría debe ser horizontal y participativa</p> <p>*Las estrategias se deben generar en base al concepto de aprendizaje significativo.</p> <p>*Variación de ambientes de aprendizaje</p> <p>*El profesor, es un experto facilitador del aprendizaje y orientador en el estudio, la investigación, asesoría personalizada, asesoría grupal, intramuros y de vinculación.</p> <p>*Como asesor necesita: conocimiento y experiencia en la asignatura, en pedagogía universitaria, conocimiento de técnicas para tutoría, asesoría individual, habilidades comunicativas interpersonales.</p> <p>*Acciones y/o actividades de desarrollo social y educativas para la región.</p> <p>**Tipo de infraestructura: aulas hexagonales adecuadas para propiciar diferentes entornos de aprendizaje.</p>
Curricular	<p>¿A través de qué contenidos, entrenamientos o experiencias?</p> <p>**Innovadoras, un currículum flexible, que integre las dimensiones cultural, ética, estética, científica y humana.</p> <p>*El aprendizaje solo ocurre si hay interacción entre la persona y su medio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender es un proceso constructivo externo. • Es más importante el proceso que el resultado • El aprendizaje debe ser integrado y multimodal. <p>*Uso de las TIC y diseño de materiales instrucciones en línea</p>

⁸ Tomados del Documento “Propuesta de Creación del CUVallés”

⁹ **Tomados del Plan de Desarrollo Institucional 2006-2010 del CUVallés

EVALUACIÓN HOLÍSTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL C.U. VALLES

Dimensiones/Fases	Descripción
	*Programas de formación integral *Programas de salud física y mental *Asesoría presencial y a distancia *Uso de laboratorios y actividades extracurriculares *Tutoría académica
Psicológica	¿A qué ritmo debe generarse el proceso de formación? *Los tiempos deben ser flexibles adecuado a los ritmos de aprendizaje del estudiante
Sociológica	¿Quién predomina o dirige el proceso, si el maestro o el alumno? *El alumno es el protagonista de su propio proceso
Epistemológica y ética	¿Qué orientación teórica-filosófica tienen los planes de estudios? **Visión humanista, sentido del arte y la plástica. Respeto por la salud física y mental. Valores metacurriculares
Evaluativa	¿Qué criterios y concepción de evaluación se utilizan en el proceso enseñanza-aprendizaje? **La evaluación es un proceso crítico, en donde la capacidad del alumno se valora en función de la habilidad de su respuesta a la acción preestablecida

La descomposición realizada en el cuadro anterior, nos muestra el primer acercamiento para comprender y aprehender los elementos del modelo pedagógico, ahora con la visión holística de la investigación en el siguiente cuadro se hace una mayor desagregación y se intenta mostrar las sinergias e indicios para la caracterización del evento a modificar. Así mismo se identifican los procesos generadores los cuales tienen una intencionalidad que se convierte en el evento deseado, que como su nombre lo dice es lo que se desea que ocurra a través de la puesta en marcha del programa y los eventos intervinientes o intercurrentes, que son situaciones, características, factores o eventos que sin ser procesos generadores, pueden ejercer algún efecto en el logro de las metas (Hurtado de Barrera, 2000, pp. 393–394).

Cuadro 10. Cuadro de los componentes desde una visión holística de la investigación.

Eventos Generadores	Eventos deseados	Eventos intervinientes
Concepción del aprendizaje	Autoaprendizaje	Recursos necesarios para llevar a cabo el programa (mobiliario)
Rol de estudiante	Autoestima alta en el estudiante	Equipo tecnológico
Rol del profesor (actitudes paternalistas y autoritarias)	Autonomía	Características adecuadas de banda ancha para internet
Modelo pedagógico tradicional	Autogestión	Características en la región de la infraestructura tecnológica
Concepción del aula como único espacio del aprendizaje	Estudiante responsable de su propio aprendizaje	Infraestructura carretera y de comunicaciones
Enfoque del proceso enseñanza aprendizaje	Concepción del profesor como tutor y asesor	Estatus socioeconómico de los estudiantes.
Relación entre el docente y el discente	Variedad de espacios y utilización óptima de las TIC	
Rigidez académica	Infraestructura centrada en las tecnologías con materiales autoinstruccionales.	

EL MODELO PEDAGÓGICO DEL CUVALLÉS Y SUS COMPONENTES

Eventos Generadores	Eventos deseados	Eventos intervinientes
Formación academicista	Diversidad de mediaciones y ambientes para el aprendizaje	
Concepción del tiempo, espacio, ocupación o edad como factores limitantes del aprendizaje	Formación multidisciplinaria	
Concepción del espacio, como factor limitante del aprendizaje	Flexibilidad académica	
Concepción de la ocupación como factor limitante del aprendizaje	Formación integral	
Concepción de la edad como factor limitante del aprendizaje. Aprendizaje a lo largo de la vida, learning long life (LLL)	Vinculación con la práctica	
	Capacidad para la autoevaluación	
	Flexibilidad en el tiempo, espacio abierto a personas de diversas edades y ocupaciones	
	Modelo pedagógico centrado en el estudiante. Horizontalidad, afectividad motivación, apertura y flexibilidad	
	Evaluación como proceso crítico	
	Aprendizaje integral	

Fuente: Elaboración propia.

La lectura de la información de este cuadro desde la óptica de los principios de la investigación holística permite una mejor comprensión del evento.

- Un principio esencial a considerar en este ejercicio es el principio de integralidad, aunque se hace una separación en dimensiones, éstas interactúan conformando el holos.
- La evaluación se realiza de todas las dimensiones, es una valoración integral del fenómeno, aunque no se profundice en cada una de ellas, tal como establece el principio de las relaciones holosintéticas, que señala que cada aspecto de la vida cotidiana puede ser estudiado en diferentes niveles de profundidad, pero comprendiendo el «holos» dentro de su contexto, asumiendo que «el todo es más que la suma de las partes».
- Este primer acercamiento debe ser visto desde el principio de la evolución, comprendiendo que nada es definitivo, lo que hoy es mañana no lo es...

EVALUACIÓN HOLÍSTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL C.U. VALLES

- Todos los elementos que componen el modelo interaccionan entre sí, de tal manera que «uno» puede ejemplificar la realidad que vive el modelo. Esta posibilidad se genera a partir del principio holográfico «una parte contiene la totalidad».
- Atendiendo al principio de complementariedad, las diversas teorías de los modelos pedagógicos pueden utilizarse y ser complementarias entre sí.
- La información que se vierte es parte de un continuum, no está concluido, de tal manera que a lo largo de la investigación se puede pasar de un momento a otro, si se encuentra pertinente y necesario.

5 Un modelo evaluativo para un modelo pedagógico centrado en el estudiante y su aprendizaje

El capítulo que ahora nos ocupa integra los fundamentos teóricos que permiten explicar el modelo de evaluación y el enfoque que se eligió en función del objeto de estudio y de su distinción. El planteamiento de un modelo pedagógico innovador centrado en el estudiante con una orientación humanista insta a que la forma cómo se valore sea con referentes de esta naturaleza.

Los modelos evaluativos, igual que la investigación, puede ser cuantitativa, cualitativa o mixta en este caso como en el de la investigación

se incorpora información de los modelos de las tres orientaciones, pero se hace hincapié en los mixto, pluralistas u holísticos como los identifican algunos autores.

Se revisan también los tipos de evaluación que se pueden llevar a cabo de acuerdo al momento en que se realiza (inicial, continua y final); de acuerdo al aspecto que va a evaluar (diagnóstica, formativa, sumativa) y en función de quién evalúa (externa e interna). Se hace especial énfasis en la evaluación interna por la importancia y los aportes que ofrece a las IES.

Los antecedentes de las acciones evaluativas efectuadas en el CUValles, de las cuales se ha hablado a lo largo del texto (y de las que se incorporará información en los próximos capítulos) y el contar con un marco conceptual que nos muestra las ventajas y la importancia de la evaluación permanentemente, nos conminan con mayor entusiasmo a realizar una evaluación que se centre en la fortaleza principal del CUValles «el modelo pedagógico centrado en el aprendizaje y en el estudiante» (Centro Universitario de los Valles, 2008, p. 1).

5.1 Tipos y enfoques de la evaluación

5.1.1 Tipos de evaluación

Respecto a los tipos de evaluación se hacen clasificaciones ajustadas a diferentes criterios:

Aguilar y Ander-Egg (Aguilar & Ander-Egg, 1992, p. 27) consideran los siguientes: según el momento en que se evalúa, el papel que cumple la evaluación, la procedencia de los evaluadores y en consideración a los aspectos del programa que se va a evaluar. Por su parte Medina, Mata y Arroyo (2002, p. 308) las integran en dos clasificaciones, pero que al final engloban los mismos aspectos.

Cuadro 11. Tipos de evaluación.

Tipos	Momento
Diagnóstica	Inicial
Formativa	Continuo
Sumativa	Final

Fuente: Medina Rivilla *et al.*, 2002, p. 308.

Cuadro 12. Modalidades de evaluación según el aspecto del programa o naturaleza del objeto de evaluación.

Tipos de evaluación	Evaluación del diseño y conceptualización del programa	Evaluación de la instrumentación y seguimiento del programa (evaluación del proceso)	Evaluación de la eficacia y eficiencia del programa (Evaluación de resultados o efectos)
	Evaluación del estudio-investigación Evaluación del diagnóstico. Evaluación de la concepción y del diseño del programa.	Evaluación de la cobertura del programa. Evaluación de la implementación del programa. Evaluación del ambiente organizacional en que se desarrolla el programa. Evaluación del rendimiento del personal.	Evaluación de la eficacia o efectividad del programa (también denominada evaluación de resultados) y evaluación de impacto. Evaluación de la eficiencia del programa o evaluación de la rentabilidad económica.

EVALUACIÓN HOLÍSTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL C.U. VALLES

Tipos de evaluación	Evaluación del diseño y conceptualización del programa	Evaluación de la instrumentación y seguimiento del programa (evaluación del proceso)	Evaluación de la eficacia y eficiencia del programa (Evaluación de resultados o efectos)
<i>Momento más oportuno para realizar la evaluación.</i>	<i>En la fase de formulación del programa y planeamiento de la intervención</i>	<i>Cuando ya se ha puesto en marcha el programa y durante la ejecución</i>	<i>Cuando el programa lleva funcionando un largo tiempo y/o al terminarlo</i>

Fuente: Aguilar & Ander-Egg, 1992, p. 43.

En función del agente evaluador, la evaluación puede ser interna y externa (Aguilar & Ander-Egg, 1992, p. 31; Medina Rivilla et al., 2002, p. 318).

Es un hecho que ambas evaluaciones (interna y externa) presentan ventajas y desventajas. Trataremos de rescatar ahora algunas fortalezas de la evaluación interna, a la cual algunos autores como Margarita Poggi (2008, p. 38) la identifican como autoevaluación, para luego avanzar en su articulación con la externa.

La evaluación interna o autoevaluación es el proceso de indagación y estudio de un programa, proyecto o institución, generado, organizado y gestionado por sus propios integrantes. Con respecto a ella, podemos señalar las siguientes ventajas:

- Se incrementa el conocimiento del proyecto o institución que se autoevalúa.
- Se favorece la revisión y adecuación de fines y objetivos de las acciones que se realizan.
- Se clarifican y dimensionan en mayor grado las fortalezas y los problemas.
- Se logra una mejor organización y jerarquización de la información del proyecto.
- Se incrementa la comunicación efectiva entre los actores involucrados en el proyecto.
- Se fortalece la racionalidad de las decisiones.
- Se promueve la capacitación interna y fortalecimiento del desarrollo profesional.

- Se facilita una mayor participación y apropiación de los resultados de la evaluación porque su validez no es cuestionada por los actores implicados en ella.

Si bien es cierto que algunos de los rasgos mencionados pueden ser también adjudicados a la evaluación externa, es decir que no son exclusivos de la autoevaluación, en el caso de esta última, se potencia y fortalece la autonomía, el mejoramiento y la profesionalización de los actores de un proyecto, además contribuye en gran medida a que se promuevan cambios a partir de los resultados de la evaluación. En otros términos supone un compromiso con el cambio y la innovación (*Ibid.*, p. 39). Sin embargo, es necesario destacar, además de sus numerosas ventajas, una de sus debilidades más importante, la credibilidad, pues encierra el riesgo de que se actúe con criterios que sirvan para justificar lo que se está haciendo. Es decir que puede convertirse en una autojustificación. Es aquí donde para superar estas posiciones o planteamientos dilemáticos, la evaluación externa e interna puede articularse y complementarse entre sí.

5.1.2 Enfoques y modelos evaluativos

En los albores del siglo XXI, autores como Ferreres Pavía & González Soto (2006, p. 106) abogan para que se considere superado el enfrentamiento entre paradigmas, tanto en la investigación como en la evaluación, asumiendo su integración y complementariedad de tal manera que pueden «aprender» unos de otros. Agregan que se hace necesario hablar de ellos desde una óptica integradora, no desde los planteamientos epistemológicos propios que son irreductibles, es decir desde la visión ontológica del tipo de objeto que analizan y los conocimientos que procuran.

Para iniciar se mencionará en primer término algunas de las tantas definiciones que existen sobre paradigma. Thomas Kuhn lo utiliza en su famoso análisis sobre la estructura de las revoluciones científicas con múltiples connotaciones (Kuhn, 1970; Mastermann, 1970, citado por Capurro, 2007 p. 11) y señala que la misma palabra paradigma lo indica —del griego *paradeigma* = ejemplar, mostrar (*déiknumi*) una cosa con referencia (*pará*) a otra— un para-digma es un modelo que nos permite ver una cosa en analogía con otra, a lo que añade Capurro que el éxito o el predominio de un paradigma científico está siempre en parte condicionado por las estructuras sociales y por factores sinérgicos incluyendo eventos

fuera del mundo científico cuyo efecto multicausal, no sólo es difícil de prever, sino también de analizar a posteriori.

Medina Rivilla y Villar Angulo (1995, p. 27) señalan que paradigma es el marco de referencia ideológico o contexto conceptual que se utiliza para interpretar una realidad, lo cual de alguna manera coincide con lo apuntado en el párrafo anterior. Como modalidad interpretativa, el término paradigma está más próximo al de enfoque (Gento Palacios, 1994, citado por Medina Rivilla & Villar Angulo, 1995, p. 27).

En el caso que nos ocupa el paradigma o enfoque evaluativo, se refiere a la conceptualización del modo más adecuado que es posible llevar a cabo una evaluación, de esta conceptualización se derivan los modelos, métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos evaluativos.

De los enfoques o paradigmas se derivan los diversos modelos de evaluación, los cuales se conceptualizan «como aquellos que tienen la función de proporcionar al evaluador un marco conceptual y racional que le permita elaborar su diseño y poner en marcha el proyecto de evaluación.

Stake (2006, p. 75) dice que algunos evaluadores llaman «modelo» a los métodos o enfoques alternativos, para él un modelo es más bien un prototipo, una plantilla, una receta o un ideal, señala también que muchas veces los modelos que se proponen son demasiados incompletos e idealistas para llamarlos así. En ese mismo sentido podríamos decir por lo tanto, que no todo lo que brilla es oro, como en otras realidades, sin embargo es útil tener referentes de la forma como ha ido evolucionando.

En el modelo aparecen implícita o explícitamente los presupuestos epistemológicos del autor, sus concepciones sobre la educación y el programa en particular, la identificación de variables y sus interrelaciones y el resto de los elementos del diseño» (González Soler, 1987, p. 46 citado por Gutiérrez, 2003, p. 3).

Como se dijo ya en el epígrafe referido a la evaluación y su relación con otros términos, la investigación y la evaluación, tienen importantes semejanzas, de ahí que probablemente en este sentido se hace una extensión de los paradigmas de la investigación a la evaluación a saber: cuantitativa, cualitativa y mixta.

5.1.2.1 Modelos cualitativos y cuantitativos

Los modelos cuantitativos se centran, básicamente, en la evaluación de logros de los objetivos, desde una concepción un poco empobrecida de la evaluación, que sólo está interesada en los rendimientos académicos, con poca atención en los procesos para llegar a ello, mientras que los cualitativos se dirigen a valorar los procesos más que los resultados e intentan apreciar los hechos humanos tal como se viven en su propio contexto. Cabe señalar que a la evaluación cualitativa, la designan también como interpretativa, naturalista, fenomenológica o descriptiva (Medina Rivilla et al., 2002, p. 314; Stake, 2006).

Los modelos naturalistas, en comparación con los modelos clásicos, suelen ser más amplios (sin centrarse necesariamente en datos numéricos), más naturalistas (más fundados en la actividad del programa que en sus pretensiones) y más adaptables (no limitados por diseños experimentales o previos) [...] (Hamilton, 1977, p. 30, citado por Simons, 1999, p. 39).

Cuadro 13. Modelos cualitativos y cuantitativos.

Modelos Cuantitativos	Modelos cualitativos
Experimental	La crítica artística
Enfoque sistemático	Evaluación respondiente
Pedagogía por objetivos	La evaluación iluminativa
Toma de decisiones	Estudios de casos
	Evaluación democrática

Fuente: Información sobre modelos cuantitativos y cualitativos (Medina Rivilla et al., 2002, pp. 314–316).

Asensio Coto (2007, pp. 41–60) hace una clasificación en la que incorpora algunos modelos que no aparecen en las otras, razón por la que a través de un cuadro se presentan sus aportaciones.

Cuadro 14. Modelos de evaluación.

Enfoque	Modelo	Representates
Clásico y de transición	Medición de cumplimiento de objetivos	Tyler
	La matriz de marco lógico	Banco de desarrollo interamericano
	Evaluación orientada al consumidor	Scriven
	Modelo respondiente o centrado en el cliente.	Stufflebeam
Pluralista	Evaluación orientada a la utilización.	Stake
	La participación de los sectores involucrados: evaluación participativa	Patton

Enfoque	Modelo	Representates
	Finalidad de la evaluación ampliada: evaluación de empoderamiento	Fetterman
	Evaluación democrática	MacDonald

Elaboración propia a partir del documento de Asensio Coto (2006, págs. 41-60)

5.1.2.2 Modelos mixtos

Autores como Stake (2006, p. 22) al referirse a los paradigmas de la evaluación lo hace retomando los de la investigación

«Es necesario que los evaluadores conjuguen dos formas distintas de pensar y dos paradigmas de investigación....se les suele denominar cualitativo y cuantitativo. Está bien llamarlos así. Yo he optado por referirme a uno de ellos “comprendivo” o interpretativo, y al otro como “basado en estándares” o a partir de criterios, los cuales no deberían de mantenerse tan apartados uno del otro [...] Nuestros diseños combinados suelen recibir el nombre de 'métodos mixtos'. Jennifer Greene, Yvonna Lincoln, Sandra Mathison, Donna Mertens y Kathryn Ryan (1998, citados por Stake, 2006, p. 150) han realizado una convincente defensa de esa clase de métodos».

En el Cuadro 15 se hace una clasificación de los modelos incorporando la clasificación del paradigma de los modelos mixtos.

Cuadro 15. Clasificación de modelos evaluativos de acuerdo a los diferentes paradigmas.

Paradigma	Orientación	Modelo evaluativo
Cuantitativo	Conductista-eficientista	Consecución-objetivo (Tyler)
		Planificación educativa (Cronbach)
		Contexto, entrada (input), proceso y producto (CIPP) (Stufflebeam)
		Modelo de Alkin
		Figura (Stake)
Cualitativo	Humanista	Contraposición (Owens)

Paradigma	Orientación	Modelo evaluativo
		Atención al cliente (Scriven)
		Critica artística (Eisner)
Mixto	Holístico	Evaluación respondente (Stake)
		Evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton)
		Evaluación holística (McDonald)

Fuente: Medina Rivilla & Villar Angulo, 1995, p. 26.

Los modelos de intuición pluralista u holísticos, se refieren, según House (1994, p. 118) a la idea de que el evaluador sea la persona encargada de representar las diferentes necesidades y valoraciones de todos los sujetos o grupos implicados en un programa, sopesando y equilibrando de manera intuitiva dicha pluralidad de juicios y criterios. Es decir, lo verdaderamente decisivo son los puntos de vista de aquellos que son evaluados. Colás y Rebollo (1993) llaman al conjunto de modelos contenidos en esta apreciación «modelos subjetivistas»; los cuales empiezan a desarrollarse a comienzos de los años sesenta, coincidiendo con el surgimiento del paradigma interpretativo en la investigación educativa.

García Ramos (1991, p. 470) aprecia que «estos modelos se sitúan en la perspectiva fenomenológica, de base inductiva, generalista (holística) y subjetiva. Se preocupan por el proceso básicamente y dentro del marco social. Su base disciplinar la constituye la sociología y la antropología, cuyas metodologías buscan describir la realidad y siempre desde la perspectiva de los protagonistas. Utilizan, por tanto, métodos etnográficos, estudios de casos, observación participante y triangulación en la investigación que realizan. Se apoyan en la idea de que la evaluación es observación e interpretación, comprensión de lo que sucede para extraer conclusiones».

Colás y Rebollo (1993, págs. 41-43) afirman que el evaluador desde esta perspectiva «asume un rol de cooperación con los participantes e implementadores del programa (...) proporciona información al propio cliente del programa para tomar conciencia del proceso vivido», «Interacciona con el fenómeno», dice García Ramos (1991).

En estos modelos debe existir una permanente apertura y receptividad hacia las personas que participan en la investigación; de tal forma que los hechos carecen de entidad si no van acompañados de las diferentes perspectivas de los participantes. Todos a su vez aprenden unos de otros compartiendo responsabilidades, en un sistema de relaciones hermeneúicas-dialécticas, características que se pretende imprimir a la evaluación que se va a llevar al cabo.

Bajo las ideas contenidas en los puntos anteriores, podemos considerar a la evaluación como un proceso de colaboración en la que se explicitan hechos o realidades que surgen en un fenómeno determinado. Se produce, por tanto, una revisión permanente; proceso continuo, recursivo y divergente que se opera basado en valores. Hechos y valores van unidos y los primeros, sólo adquieren significado en el marco teórico de los segundos. Además la evaluación, como se dijo en párrafos anteriores es un proceso local y contextualizado, de tal forma que los fenómenos no pueden ser comprendidos fuera de esta realidad. Los elementos fundamentales que lo integran tienen carácter sociocultural y político, en el que el investigador («descriptor, historiador, iluminador») comparte responsabilidades intentando orientar su presencia como agente de cambio.

En el diseño de evaluación elaborado inicialmente para esta investigación, se consideró que una evaluación democrática era la más pertinente para el evento, sin embargo ahondando en las perspectivas evaluativas se encontró que en lugar de decantarnos solo por un tipo de modelo y un enfoque, existía la posibilidad de retomar de manera genérica los principios de los modelos holísticos y de algunos conceptos básicos de los modelos de evaluación clásicos, como los que presenta Stufflebeam en el modelo CIPP (Contexto, Insumos, Procesos y Productos). De tal manera que el modelo de evaluación de la investigación integra diversos enfoques y perspectivas, lo cual facilitará la comprensión del fenómeno a evaluar. Se retomarán conceptos de Barry MacDonald del modelo de evaluación democrática, de la evaluación holística, de la evaluación respondiente de Stake, de la evaluación participativa y del modelo sistémico de Stufflebeam, cuyas principales características se describen a continuación.

5.1.2.2.1 Evaluación democrática

MacDonald es uno de los principales teóricos de este enfoque. Helen Simons (1999, pág 56) dice que el artículo «Evaluation and the control of education, MacDonald, 1974» tuvo una influencia fundamental en la teoría y

práctica de la evaluación en el Reino Unido, este documento se ocupa directamente de la dimensión política de la evaluación. MacDonald plantea una clasificación política de la evaluación en términos de tipos ideales: evaluación burocrática, evaluación autocrática y evaluación democrática. El concepto de evaluación democrática era una respuesta a las formas tecnocráticas de la evaluación. La evaluación democrática, reconoce el carácter plural de la sociedad y afirma «la obligación del evaluador de democratizar sus conocimientos» MacDonald (*Ibid.*, p. 12 citado en Simons, 1999, p. 56).

«La evaluación democrática es un servicio de información a la comunidad sobre las características de un programa educativo....El valor básico es la ciudadanía informada y el evaluador actúa como intermediario en los intercambios de información entre distintos grupos...Su principal actividad consiste en recoger definiciones del programa y reacciones al mismo. Ofrece confidencialidad a los informadores y les entrega el control del uso que se haga de la información...» (MacDonald, 1974, p. 18, citado *Ibid.*, p. 61).

Simons (*Ibid.*, p. 68) igual que MacDonald, considera que el objetivo del evaluador es «poner de manifiesto las posibilidades educativas» y que el proceso de evaluación se vuelva una tarea compartida.

Lo anterior coincide con lo que señala Segone (1998, p. 26) quien se refiere a la evaluación democrática como un proceso de evaluación centrado en las persona, una acción interdisciplinaria, holística, incluyente y participativa, no jerárquica, ética, abierta, en busca de la verdad y provocador en los participantes de una responsabilidad compartida ante su realidad, por lo que este modelo requiere un cambio de perspectiva en cuanto:

- El ámbito de la evaluación: todos y todo, y no solo los estudiantes, sino todo y todos los que participan en el proceso educativo.
- Al control democrático: los protagonistas de la evaluación son todos los que intervienen en la actividad.
- A la finalidad de la evaluación. El propósito fundamental es conseguir la mejora de la práctica y ayudar a las personas que la realizan.
- Al modo de realizarla. El proceso ha de ser respetuoso con las personas y con las reglas del ideal democrático.

Los aspectos enumerados se constituyen en guía para determinar las acciones y características que hay que imprimir a un diseño de evaluación de esta naturaleza. El proceso de incorporación es en sí mismo un aprendizaje y una ganancia añadida al trabajo de investigación.

Dewey (2007, p. 14) decía que la supervivencia del ser humano, sólo puede darse a través de una lucha “genuinamente democrática”, la cual debe ser conducida con el arma de la inteligencia reflexiva y práctica. Estas cualidades son también las que permean el enfoque de la evaluación democrática, que se constituye en un ejercicio reflexivo de los participantes del evento.

El mismo autor señalaba que solo a través de estos procesos reflexivos se puede generar la innovación, el cambio y el progreso y se derrota el statu quo. Muy probablemente la exposición de estas propuestas, motivaron que en Gran Bretaña, en 1999, el Jefe de un Departamento de Estado prohibiera la formación de los profesores a través de los libros de Dewey. Su razón y su queja era que Dewey estaba predicando que las aulas debían ser espacios donde se reflexionara sobre la democracia, y que era necesario preparar a los estudiantes para desempeñar su papel como ciudadanos autónomos dentro de ella (Kushner, 2002, p. 208).

Sin duda, las autoridades inglesas tenían claridad de cómo la información es un instrumento de dominio, porque posibilita a quienes la poseen un mayor control sobre su contexto (Foucault & Morey, 2001). Para el enfoque democrático: “El concepto clave de justificación es el derecho a saber” (MacDonald, 1974, pág 476) además del equilibrio de intereses educativos y la independencia del evaluador.

La evaluación se percibe así “como un servicio de información a toda la comunidad” (Kushner & Norris, 1990, p. 114).

5.1.2.2.2 Evaluación comprensiva

Al leer a Stake, me resulta imposible no tomar algunos de los principios básicos de su propuesta evaluativa para argumentar el modelo evaluativo que se pretende desarrollar; como el mismo lo señala no es necesario rigidizar y ser inflexibles en la aplicación de los modelos, pues cada contexto y objeto de estudio tiene sus particularidades.

Para Stake (2006, pág 141) «el ser comprensivo o comprensiva significa guiarse por la experiencia de estar personalmente allí, sintiendo la

actividad y la tensión, conociendo a las personas y sus valores. Es basarse en gran medida, pues, en la interpretación personal». Uno de las ideas más controvertidas de la evaluación comprensiva es el uso de la observación y por lo tanto de la descripción de alta fidelidad.

En este enfoque una de sus características es que se emplean tanto la medición basada en criterios como la interpretación. En la mayoría de las evaluaciones comprensivas, se utiliza a las personas más como informantes que como sujetos. Este es un aspecto que llegado el momento puede ser útil y facilita al individuo proporcionar información, pues más que preguntarles cómo se sienten, se les pregunta que cambios han visto; y ambos aspectos son válidos y útiles.

Esta propuesta como otras del corte pluralista, surge como respuesta a los métodos despersonalizados y objetivos que durante los años sesenta y setenta existían. Refiriéndose a esta experiencia dice Stake (*Ibid.* 151) “con los años me he ido dando cuenta de que disciplinando nuestras impresiones y nuestra experiencia personal normalmente obtenemos una mejor noción del mérito y del valor de algo, que midiendo avances o comparando grupos (R. Stake et al., 1997).

Este es el reto que intentamos asumir durante la investigación y de la cual se espera obtener resultados no sólo útiles en sí mismos, sino enriquecer nuestra experiencia humana, pues como dice el mismo Stake nuestra labor como evaluadores es encontrar «el valor de aquella cosa especial que tenemos ante nosotros...ante estas consideraciones, es obvio que en la evaluación basada en estándares son motivo de orgullo los instrumentos desarrollados; mientras que en la evaluación comprensiva el motivo de orgullo son los significados que se descubren en la actividad del programa».

5.1.2.2.3 Evaluación participativa

La evaluación participativa, implica que, cuando hacemos una evaluación, investigadores, facilitadores o evaluadores profesionales colaboran, en cierta medida, con los individuos, grupos o comunidades que tienen un claro interés en el programa, en el proyecto de desarrollo o en otro objeto cualquiera que sea evaluado (Cousins & Whitmore, 1998, p. 5) aunque es claro que como otros modelos, la evaluación participativa se utiliza de manera muy diferente según la perspectiva del investigador y del contexto, no siempre se aplican todos los principios, ni su desarrollo se realiza de

forma idéntica, al tiempo que puede variar el énfasis dado a cada uno de ellos.

La función principal de la evaluación participativa, es favorecer la participación de los involucrados en el programa, lo cual redundará en la mejora de los mismos y de futuras planificaciones. Un aspecto fundamental aquí es la selección de los stakeholder principales para contar con su colaboración en las distintas fases del proceso de evaluación (Setién Santamaría, María Luisa & Díez López, María Angeles, 2005, p. 132).

Cousins y Whitmore (1998) denominan a esta corriente Practical Participatory Evaluation (P-PE). Originalmente este tipo de evaluación surge de los intereses y necesidades de los diferentes agentes sociales e institucionales.

La identificación de los criterios que se van a utilizar para emitir los juicios de valor sobre el proyecto, es una cuestión clave para alcanzar acuerdos sobre los parámetros que van a servir, para establecer los éxitos y fracasos del proyecto desde el punto de vista de sus propios protagonistas.

El resultado de este tipo de evaluación es que gana en credibilidad y los resultados son fruto del trabajo común, pues los stakeholders se apropian del proceso de la evaluación, que deja de ser una actividad externa y ajena al proyecto para convertirse en un proceso de aprendizaje sobre una experiencia compartida. En lugar de tener evaluadores fuera del contexto haciendo un análisis de la organización, son los propios actores quienes la llevan a cabo, de esta manera la gente se empodera a sí misma (1995). Por tanto es un tipo de evaluación centrada en las personas, que es la distinción del modelo pedagógico del CUValles.

En este tenor se coincide con López de Ceballos, Merlo, & García González-Gordon (2001, p. 202) cuando dice «mediante el acto de aprender [...] el ser humano deja de ser un objeto a la merced de las circunstancias para convertirse en ser responsable de su propia historia»; lo cual es altamente significativo, ya que de ahí cobra su mayor valor el fenómeno educativo.

5.1.2.2.4 Evaluación sistémica

La evaluación sistémica, fue desarrollada por Stufflebeam, se conoce también como modelo CIPP por las siglas de los cuatro conceptos evaluativos: Contexto, Entrada (input), Proceso y Producto. La evaluación,

desde este modelo, es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 195).

Lo importante de este modelo como lo dicen De Paz Bañez, Franco Ligenfert, y Asensio Coto (De Paz Bañez, Franco Ligenfert, & Asensio Coto, 2005, p. 182) es el ser una evaluación basada en la totalidad que revisa el proceso evaluado desde una perspectiva integradora. Hay una relación entre sus componentes. Un elemento se explica en su relación con la totalidad. A continuación se hace una breve descripción de los cuatros conceptos evaluativos según Stufflebeam & Shinkfield (1993, págs 193-205).

En la evaluación del contexto, el punto de partida más común es entrevistar a los clientes del estudio con el fin de tener acceso a sus puntos de vista acerca de las virtudes, los defectos y los problemas. También es un medio pertinente para defender la eficacia de las propias metas y prioridades.

Las evaluaciones de entrada tienen muchas aplicaciones. Una de las principales es preparar una propuesta, otra es valorar un programa ya existente y decir si se opone a lo que se hace en otras partes y a lo que propone la literatura.

La evaluación del proceso es una comprobación continua de la realización de un plan. Otro es proporcionar una guía para modificar o explicar el plan.

El propósito de la evaluación del producto, es valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. El objetivo de una evaluación del producto es averiguar hasta qué punto ha satisfecho las necesidades del grupo.

5.1.2.2.5 Evaluación holística

La evaluación holística al igual que la evaluación democrática, su principal representante es Barry MacDonald. En este modelo igual que en el anterior se toma en consideración procesos, resultados y contextos. Mac Donald considera que la evaluación debería responder a las necesidades y perspectivas de todos los implicados en la enseñanza, y deberá ser lo

suficientemente flexible y abierta para poder detectar resultados no previstos (MacDonald, 1971, citado por Simons, 1999, p. 38).

El concepto de evaluación holística además de referirse a un modelo en particular, representa de manera puntual una de las principales características de los modelos de evaluación cualitativa, tanto si se refiere a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje o a una evaluación institucional. Como se dijo con antelación, una evaluación holística tiene en cuenta todos los elementos que inciden en ella: los objetivos, los procesos, los métodos, los recursos, el contexto, y los instrumentos.

Las conceptualizaciones de los principales enfoques que guiarán la evaluación del modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles nos corrobora que los modelos de evaluación pluralista son una alternativa para evaluar los modelos pedagógicos progresistas y cognoscitivistas.

Como lo afirman varios de los autores citados, un modelo de evaluación con las características señaladas en el párrafo anterior, nos permitirá

«...Ayudar a la comprensión de la calidad del programa que se evalúa...estando allí, sintiendo la actividad y la tensión...» Stake (2006, p. 67), «...Aprender y vivir la evaluación como una herramienta estratégica para la adquisición y construcción de conocimiento» (Corzo de Rodríguez & Marcano, 2007, p. 11) «...Capacitar a los interesados, individual y colectivamente a participar en el debate crítico...» (Kemmis, 1980, citado por M. Santos Guerra, 1995, p. 53) y además contar con pruebas para convencer a otros acerca de la validez de las conclusiones de este proyecto innovador (Weiss & González Aramburo, 1990, p. 14).

En la realización del modelo de evaluación que se llevo a cabo se tuvo especial cuidado en considerar las características que Trochim (1992, pp. 47–49) señalaba que debía tener la evaluación del siglo XXI:

- Orientada hacia la acción.
- Interdisciplinaria y holística.
- Incluyente, participativa y no jerárquica.
- Abierta, ética y democrática, y

- Mirar hacia el futuro.

En este mismo orden de ideas y reforzando lo ya dicho la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009) a través del Laboratorio de Evaluación de la Calidad de la Educación (LECE) de la oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, en octubre del 2007, abrió un espacio de encuentro de ideas para empezar a consolidar las bases de un proceso de discusión y reflexión permanente sobre el tema, y señalaban que el objetivo no era prescribir modelos, ni llegar a acuerdos unánimes, sino empezar a pensar la evaluación de una manera más crítica y ofrecer orientaciones y marcos conceptuales que permitan avanzar hacia el desarrollo de sistemas de evaluación de la calidad más integrales, que proporcionen información relevante para la toma de decisiones, de políticas y prácticas educativas.

5.2 Reflexiones en torno a la universidad como marco de acción para el proceso evaluativo del CUValles

Para terminar esta primera parte del trabajo de investigación queremos añadir algunas reflexiones que Corral Basurto, Esquivel Estrada, Archundia Díaz, y Parent Jacquemin (1999, pp. 11–12) hacen respecto a lo que es la universidad y que estas reflexiones pueden ser acicates para detenernos y observar en un espectro más amplio el cumplimiento de la misión como universidad en el contexto actual y de manera específica la del CUValles.

Como ya se dijo en el primer capítulo los elementos que hacen que la Universidad sea Universidad son: la generación, expresión y difusión libre del conocimiento en interacción, en todas las áreas de los saberes y en las artes, sin excepción. Estos elementos dichos de otra manera se expresan en las funciones sustantivas que la ley orgánica de la Universidad de Guadalajara establece: Docencia, Investigación y Extensión (H. Consejo General Universitario de la Universidad de Guadalajara, 2006, p. 2)

Corral Basurto propone como propios y connaturales a la Universidad los siguientes componentes: Autonomía, Libertad, Justicia y Humanismo, que se expresan en los artículos 1 y 8 de la Ley Orgánica de la UDG, lo interesante es desmembrar lo que significa y las implicaciones que tiene cada uno de estos términos o como dice Corral ¿cómo lograr interrelacionar estos elementos? O mejor dicho ¿Cómo se han correlacionado antes y ahora?

La Autonomía es propia del ser y no del tener. Se es o no se es autónomo. Tener autonomía es contradictorio porque el tener implica posesión y derecho sobre lo poseído. La universidad es autónoma o no es universidad. La autonomía compete a su ser.

Ahora ¿en qué campos específicamente la universidad manifiesta y realiza su libertad? básicamente descubrimos que su ejercicio se lleva a cabo en la libertad de cátedra, de expresión y de investigación.

Por otro lado la Justicia en la universidad se manifiesta en la acción conjunta de todos y cada uno de sus miembros, en una relación armónica y equilibrada.

Un último aspecto y por demás interesante es el humanismo, porque es uno de los sustentos teóricos del modelo pedagógico de CU Valles. Gabriel Corral dice que la educación humanista que ha de mantener y defender la universidad se expresa en «el amor como adhesión y el respeto a la libertad, a la armonía y a la cultura».

Después de este breve análisis de los elementos de la universidad, conviene preguntarse como lo hace Corral Basurto y otros autores (1999, p. 14), si la sociedad ve a la universidad como su espacio, su medio, a través de la cual se promueve el desarrollo del ser humano libre ¿qué pasa o qué ha pasado con todo el conglomerado de seres humanos que han transitado por las aulas de la universidad? ¿Han dejado su huella en la vida de la sociedad? o ¿sólo nos sirve para hacer una gráfica estadística que nos habla del supuesto progreso nacional en el campo de la educación?

En esencia ¿qué pasa con nuestras universidades? Habría que analizar y sopesar si el creciente número de matrícula de ingreso a la universidad y la misma opción terminal es un elemento que nos permite constatar un modo mejor de vida. Aunque en esta evaluación no nos detendremos en el resultado reflejado en el número de estudiantes titulados, niveles de deserción, entre otros, si lo haremos en identificar la vivencia de estudiantes y profesores en este particular modelo pedagógico y las implicaciones en su vida.

Analizado el origen y el sustento axiológico de la universidad, su tarea no tiene que ver primariamente con la respuesta a las demandas laborales ni con la formación de profesionistas, que se liga al modelo napoleónico, sino al modelo de la Grecia clásica, dedicada a la investigación y la profundización del conocimiento y la formación del espíritu.

El sentido utilitario de la profesión en las universidades, ha desplazado, casi de manera completa, otros sentidos centrados en el ser humano, como el cultivo de la ciencia y del saber en sí mismos, la forja de la propia conciencia, el despliegue de las potencialidades humanas, etc., lo cual no es de extrañar, si tenemos en cuenta el momento histórico que vive el mundo en todos los ámbitos.

A la educación, se le ha asignado también un valor mercantil. Esta perspectiva economicista ante la que sucumben muchos autores que han dedicado algún esfuerzo al análisis de la educación contemporánea, quizás no han visto el enorme costo de la hipoteca que lleva consigo esta prevalencia unilateral (Mureddu, 1994). Por ello, además de responder al

contexto actual, la universidad debe seguir siendo el espacio privilegiado donde mediante su interpretación, se recupera el pasado; con la crítica certera y constructiva se analiza el presente; y, por el cultivo de la creatividad, se prefigura el porvenir.

Archundia Díaz retomando la frase de Terencio «Soy hombre y nada de lo humano me es ajeno» señala que las universidades debieran decir «Soy Universidad y nada valioso me es ajeno» quizás en estas afirmaciones se hay una decantación absolutista, sin embargo no deja de ser interesante la percepción con sus respectivos matices. David Noble (citado por Mureddu, 1994) también opina que

«Ninguna institución está equipada como la universidad, pero el problema surge cuando únicamente se centra en los requerimientos de la industria moderna en ingeniería y en ciencia, sin considerar el papel formativo que tiene el contacto con el conocimiento por el conocimiento mismo y la incidencia de este factor en la justipreciación de la irrenunciable dignidad humana».

Retomando estas reflexiones, podríamos plantearnos con Archundia Díaz las siguientes preguntas, ¿qué ha hecho la universidad para ennoblecer los sentimientos de sus estudiantes? ¿Qué han hecho para responder a las necesidades sociales de su entorno? ¿Cómo se cultiva la sensibilidad estética de los estudiantes? ¿Cómo se estimula su responsabilidad social y su desarrollo humano? estas preguntas están implícitas en la descripción de lo que es el modelo pedagógico diseñado para el CUValles, por lo que se podrían concretizar con algunas preguntas más ¿de qué manera el modelo pedagógico del CU Valles, asume estas funciones? ¿Cómo perciben y cómo experimentan las acciones que se realizan para el cumplimiento de tales fines los estudiantes y profesores? ¿Se atiende además de la formación profesionalizante, el aspecto de formación humanística que está íntimamente ligado al ser y quehacer de la universidad?

Estas preguntas aunque no se plantearon de manera explícita en los instrumentos de recogida de datos si han permeado la investigación pues son fundamentales desde mi punto de vista, en cualquier proceso evaluativo de una IES.

6 Criterios Metodológicos

El debate teórico, como señala Gimeno Sacristán (1981, p. 7) es una condición para disponer de un bagaje coherente de ideas que nos capacite mejor para el entendimiento de cómo funcionan las prácticas, que es justamente en lo que nos ocuparemos a partir de éste capítulo, aquí se registra el plan metodológico seguido en la recogida de datos, los cuales serán analizados en base a los fundamentos teóricos descritos, comparados y analizados en la primera parte del trabajo.

El ejercicio de investigación de un trabajo como éste es la mejor manera de romper, como le nombra Gimeno Sacristán, «el mecanismo mental, tan fuertemente asentado, de que la discusión teórica es tarea de unos, y la propuesta de repuesta práctica a problemas reales corresponde a otros» (*Ibíd.*).

Aunque no es el espacio, me parece que es importante aprovechar esta consideración, para decir que la docencia y la investigación, son dos

acciones íntimamente ligadas en el contexto educativo y que en el proceso de aprendizaje no pueden estar separadas, ni darle mayor primacía a una, que a la otra.

6.1 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Valorar el modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles, desde la experiencia de los actores principales del proceso educativo, lo que permitirá una identificación de áreas de mejora consensuadas por la comunidad universitaria y por lo tanto una mayor motivación y compromiso en su implementación.

Objetivos específicos

- Identificar las características y la pertinencia del modelo pedagógico del CUValles considerando el contexto internacional, nacional y local en que surge.
- Apreciar los elementos que constituyen la definición del modelo pedagógico en el Documento de la Propuesta de Creación del CUValles (DPC).
- Identificar los fundamentos teórico metodológico que sustenta el modelo pedagógico.
- Diseñar los instrumentos necesarios para la recolección de información de acuerdo a la matriz elaborada para la evaluación.
- Establecer las estrategias para el abordaje de los actores principales del proceso.
- Contrastar la experiencia de los actores principales (asesores, estudiantes, directivos), así como de los egresados y padres de familia con la argumentación teórica y sus propósitos, enunciados tanto en la Propuesta de Creación del CUValles, como en el plan de Desarrollo Institucional del CUValles
- Estimar el logro de los resultados obtenidos en la fase de la contrastación, con el fin de identificar el nivel de congruencia de la experiencia con la argumentación de los documentos oficiales que conceptualizan el modelo pedagógico.
- Valorar las oportunidades que representa para la comunidad universitaria el modelo pedagógico del CUValles.

EVALUACIÓN HOLÍSTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL C.U. VALLES

- Formular a partir de los resultados obtenidos, argumentos para el debate y la mejora, mediante un informe adecuado a cada uno de los estamentos: estudiantes, asesores y directivos.
- Proponer líneas de investigación para la generación de conocimiento a partir del modelo pedagógico del CUValles tanto al interior como en la Red Universitaria.

6.2 Tipo de investigación

La investigación que se realizó, se efectuó bajo la epistemología de la investigación holística, lo cual permite integrar diversas visiones y utilizar los métodos y técnicas acordes con una percepción integral del fenómeno, ya que como señala Jaqueline Hurtado (2000, p. 12) dicho enfoque considera los diferentes modelos epistémicos de investigación como complementarios y no como contradictorios.

Dentro de la investigación holística existe una clasificación de holotipos, que son los que determinan las características del rumbo de la investigación y estos, a su vez, están determinados por los objetivos que se persiguen. En el caso del objeto de esta investigación el holotipo que se utilizó fue la investigación evaluativa. La fase evaluativa constituye la etapa final en cualquier proceso, por lo cual hubo que pasar por cada una de las fases anteriores hasta completar el proceso, de ahí que el nivel de los objetivos fue de tipo integrativo.

La secuencia y la interacción entre los momentos de la investigación no fue lineal, nos movimos e interaccionamos según se requería, mostrando la relevancia de los principios que Morín (2000) plantea, los cuales igual que los momentos de la investigación son complementarios e interdependientes:

- Principio sistémico u organizativo, que liga el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo.
- Principio holográfico, pone en evidencia el que no sólo la parte se encuentra en el todo sino el todo está inscrito en la parte.
- Principio de bucle retroactivo, introducido por Norbert Wiener, permite el conocimiento de los procesos autorreguladores. Rompe con el principio de causalidad lineal: la causa actúa sobre el efecto, el efecto sobre la causa.
- Principio de bucle recursivo, supera la noción de regulación por la de la autoproducción y autoorganización. Es un bucle generador en el cual los productos y los efectos son ellos mismos productores y causantes de lo que los produce.
- Principio de autonomía/dependencia (auto-eco-organización): los seres vivos son seres autorganizadores que sin cesar se autoproducen y por lo mismo gastan energía para mantener su autonomía. Como

tienen necesidad de extraer de su entorno energía, información y organización, su autonomía es inseparable de esta dependencia.

- Principio dialógico, se debe concebir una dialógica orden/desorden/organización desde el nacimiento del Universo [...] la dialógica permite asumir racionalmente la inseparabilidad de unas nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo.
- Principio de la reintroducción del conocedor en todo conocimiento, este principio opera la restauración del sujeto, y descubre el problema cognitivo central: desde la percepción a la teoría científica, todo conocimiento es una reconstrucción/traducción por un espíritu/cerebro en una cultura y un tiempo dados.

Estos principios nos ayudaron a situarnos de mejor manera en los fundamentos que subyacen en la investigación holística y nos permitieron entender cuál era nuestra posición ante el evento de investigación.

La investigación evaluativa como cualquier otra investigación requiere recorrer un camino en el que se distinguen momentos puntuales con objetivos y propósitos definidos, correspondencia que se muestra en el Cuadro 16.

Cuadro 16. Fases de la investigación y sus objetivos.

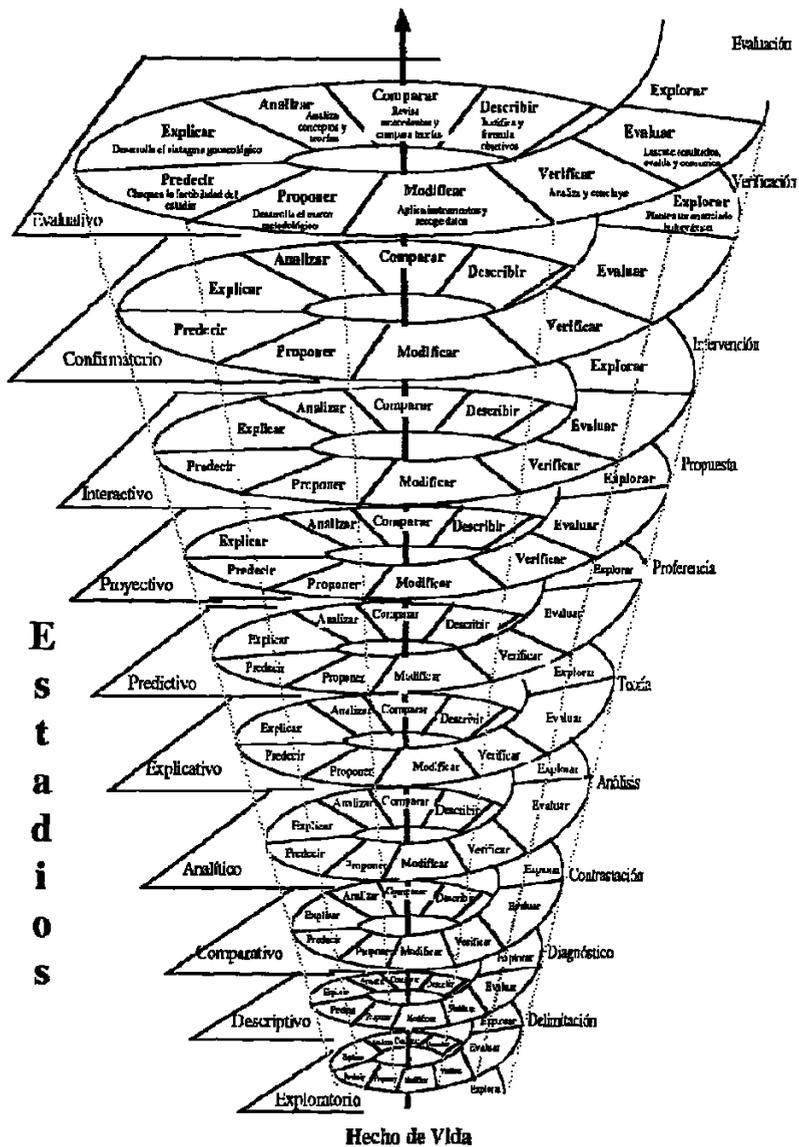
Fase	Objetivo específico
El diagnóstico descriptivo previo (estadio descriptivo) de las necesidades que ameritan el plan de acción, o la evaluación de la precisión y pertinencia del diagnóstico.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las características y la pertinencia del modelo pedagógico del CUValles considerando el contexto internacional, nacional y local en que surge.
El análisis exhaustivo de los componentes del programa o configuración interna (estadio analítico).	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar los elementos que constituyen la definición del modelo pedagógico en el Documento de la Propuesta de Creación del CUValles (DPC).
La identificación de los procesos explicativos que conectan los procesos generadores a ser modificados por el programa con los efectos deseados expresados en los objetivos (estadio explicativo).	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los fundamentos teórico metodológico que sustenta el modelo pedagógico.
La revisión de la factibilidad y deseabilidad de los objetivos propuestos (estadios predictivo y proyectivo).	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar los instrumentos necesarios para la recolección de información de acuerdo a la matriz elaborada para la evaluación. • Establecer las estrategias para el abordaje de los actores principales del proceso.

CRITERIOS METODOLÓGICOS

Fase	Objetivo específico
La evaluación del proceso de aplicación en cada una de sus fases (estadio interactivo).	<ul style="list-style-type: none"> • Estimar el logro de los resultados obtenidos en la fase de la contrastación, con el fin de identificar el nivel de congruencia de la experiencia con la argumentación de los documentos oficiales que conceptualizan el modelo pedagógico. • Valorar las oportunidades que representa para la comunidad universitaria el modelo pedagógico del CUValles.
La estimación del logro de los objetivos, en cuanto a su magnitud, calidad, costo y esfuerzo requerido y el impacto expresado en consecuencias que trascienden a los objetivos mismos (estadio evaluativo).	<ul style="list-style-type: none"> • Formular a partir de los resultados obtenidos, argumentos para el debate y la mejora, mediante un informe adecuado a cada uno de los estamentos: estudiantes, asesores y directivos. • Proponer líneas de investigación para la generación de conocimiento a partir del modelo pedagógico del CUValles tanto al interior como en la Red Universitaria.

Mediante esta secuencia, que en la investigación se convierten en acciones concretas, se valoran los resultados de la aplicación de un programa o de una intervención en términos del logro de sus objetivos, esencia de la investigación evaluativa (Hurtado de Barrera, 2000, p. 385). Esto o podemos ver en la Figura 4

Figura 4. La espiral de la investigación holística



Fuente: Hurtado de Barrera, 2000.

6.3 Diseño de investigación

La determinación del diseño de investigación implica la selección de las situaciones y circunstancias en las cuales se observa el evento a modificar y los procesos explicativos.

Según Peña (1984, citado *Ibíd.* p. 148), el diseño es «un arreglo restringente, mediante el cual se pretende recoger la información necesaria para responder a la pregunta de investigación» [...] Namakforoosh (1995, citado *Ibíd.* 149) añade que además de recopilar, el diseño es un arreglo de las condiciones para analizar, de modo que se alcance el objetivo de la investigación a través de un procedimiento económico.

La investigación evaluativa igual que los otros holotipos se fundamenta en tres criterios: la amplitud de foco, la perspectiva temporal y el contexto o las fuentes de donde se obtiene información, a continuación se describen cada uno de ellos y se determina el tipo que se utilizó en la investigación (*Ibíd.* pp. 394–395).

- Amplitud del foco, que puede ser univariable o multivariable, de rasgo o de totalidad.

El primero se caracteriza porque está focalizado en un único evento, ya sea para describirlo, compararlo, analizarlo o explicarlo. En el caso de los multivariables, el investigador desea hacer un estudio que abarca varios eventos. El centro de atención está en los eventos como constructos más que en el contexto o en las unidades como totalidades. Los datos son tomados de una multiplicidad de unidades y luego organizados de tal modo que cada integrante de la muestra desaparece como unidad y el foco de atención se centra en las características o rasgos (*Ibíd.* p. 179).

En esta investigación, como se mencionó con anterioridad existe una complejidad de elementos que interactúan entre sí, por lo que la amplitud del foco fue multivariable y centrada en la totalidad. Los eventos generadores e intermitentes son varios y tienen una correlación entre sí, que vienen a influir en el evento principal, que es el modelo pedagógico. Desde esta perspectiva el estudio fue correlacional. Además la selección de las unidades de estudio fue variada, en el caso de los estudiantes, pertenecen a diferentes semestres y diversos programas educativos, en el caso de los asesores la muestra fue de todos los departamentos del CUValles y con diferente rango de antigüedad.

- Respecto a la perspectiva temporal, se considera de tipo: puntual o evolutiva, presente o pasada.

Los diseños evolutivos o secuenciales son aquellos en los que la unidad de estudio se observa repetidas veces, tratando de determinar cómo aparece la característica, situación o fenómeno en ese momento y cómo cambia a través del tiempo (Peña, 1986, citado *Ibid.* p. 177) ya sea con el objetivo de describirlo, compararlo, analizarlo o explicarlo. El estudio evolutivo puede estar dirigido al presente o al pasado. Se pueden considerar cuatro modalidades de estudio evolutivo:

- a) Estudio longitudinal o lineal.- Consiste en seleccionar una muestra de unidades y observarlas en varias oportunidades, en puntos o períodos determinados para estudiar los cambios que se producen.
- b) Estudio transversal.- Aquí se trabaja con muchas muestras formadas por unidades con diferentes características evolutivas, las cuales son evaluadas en una sola oportunidad.
- c) Estudio de retardo.- Se toman muestras distintas en períodos de tiempo diferentes, pero las cuales para el momento de la evaluación tienen todas las mismas edades o se encuentran en el mismo momento evolutivo; esto quiere decir que las evaluaciones se hacen en momentos diferentes.
- d) Estudio de tendencia.- A diferencia de los diseños anteriores, en este caso la idea es analizar un conjunto de informaciones que se han obtenido a lo largo del tiempo, con el fin de predecir el comportamiento futuro.

De acuerdo a la temporalidad la recolección de datos se podrá hacer en el presente o en el pasado. Al primero se le denomina diseño transeccional, que es aquél que se centra en estudiar el evento en un momento único en el tiempo presente (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 1991, citado *ibid* p. 175). Al segundo, corresponde a los diseños transeccionales retrospectivos, el cual corresponde a todas las investigaciones de carácter histórico.

La investigación evaluativa del modelo pedagógico, se hizo en base a lo que acontecía en el momento de la recogida de datos, lo presente, de tal manera que el diseño es transeccional transversal. En este tipo de diseño el propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede

(Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2007). Todas las unidades de estudio se evaluaron en una sola oportunidad.

- El contexto y las fuentes de donde se obtiene la información se consideran vivas o documentales, en ambiente natural o en ambiente creado.

La recolección de los datos en contexto natural, es un procedimiento propio de los diseños denominados “de campo”. El estudio se hace en su contexto habitual al cual el evento pertenece.

La recolección de datos en eventos creados, en el cual se crea un ambiente, ya sea para propiciar la aparición del evento y facilitar su observación y registro o para desarrollar experimentos con fines de intervención o modificación del evento a partir de la manipulación de ciertos procesos causales. La ventaja de la recolección de datos en ambientes creados radica en que existe mayor posibilidad de hacer mediciones precisas y controlar eventos extraños, pero tiene limitaciones en el sentido de que el investigador no sabe hasta donde las características y manifestaciones del evento sean las mismas en un ambiente natural.

El abordaje de las unidades de estudio de la investigación se realizó en el contexto natural de cada uno de ellas.

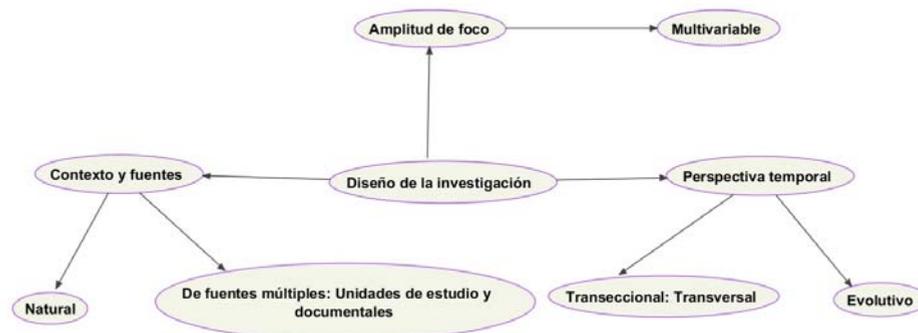
Respecto a las fuentes, la recolección de datos se hace a partir de documentos (documental) o de las unidades de estudio (vivas). En los diseños cuyos datos se obtienen documentalmente es importante interpretar los datos en función del contexto en el cual fueron obtenidos y de la ubicación organizacional y relacional de la persona que los recogió.

Recolección de datos de fuentes múltiples.- A este criterio responden los diseños mixtos, en los cuales se estudia el evento a través de la combinación de datos proporcionados por las unidades de estudio y datos obtenidos de documentos y registros realizados por otras personas diferentes del investigador, acerca del evento.

En la investigación del modelo pedagógico la recolección fue precisamente de este tipo de fuentes múltiples, pues aunque la información proporcionada por fuentes vivas fue fundamental se requirió el apoyo documental para contrastar el evento, triangular alguna información y valorar el evento, en función de estos referentes.

La recolección de datos se hizo con grabadora para las entrevistas y con videgrabadora algunos grupos de discusión. La revisión de documentos se hizo con matrices de análisis con apoyo del procesador Word, lápiz y papel.

Figura 5. Mapa del diseño de investigación.



Fuente: Elaboración propia con elementos de Jaqueline Hurtado (2000).

6.4 Selección de las unidades de estudio

Las unidades de estudio son los elementos que poseen el evento. Si se obtiene la información directamente de las unidades de estudio es mejor, pero si no se puede, se recurrirá a fuentes documentales. En nuestro caso se utilizaron fuentes vivas y documentales y la selección se hizo en función de tener elementos para la triangulación y que sirvieran en la saturación de la información.

6.4.1 Fuentes de tipo documental

La elección de documentos puede ser a priori, en este caso los objetivos de la investigación dependen de los documentos disponibles y en el segundo caso, la elección de los documentos depende de los objetivos, que fue como se realizó la elección de los documentos a analizar para esta investigación, los cuales fueron los siguientes

- Propuesta de Creación del Centro Universitario de los Valles.
- Planeación de las asignaturas del calendario 2011A.

El primero se localizó en la página web del CUValles (2012) y el segundo en la Unidad de Multimedia del CUValles.

6.4.2 Fuentes vivas

Las fuentes vivas elegidas como unidades de estudio fueron las siguientes:

- Estudiantes de quinto a octavo semestre de todos los programas educativos con estudiantes en este grado escolar.
- Egresados de las últimas dos generaciones.
- Padres de familia de egresados
- Asesores de las asignaturas.
- Directivos del CUValles.

A continuación se hace una descripción de las principales unidades de estudio en el proceso evaluativo: estudiantes, asesores y directivos. Como lo precisa González, en el contexto actual es muy importante tener claridad en el uso de los constructos utilizados con el fin de procurar la identificación

del lenguaje pertinente, no sólo para hacer el uso correcto del mismo, sino también para contribuir en la consolidación del campo de los conocimientos disciplinares en el ámbito educativo (2005, p. 94).

6.4.2.1 Estudiantes

La definición convencional de alumno hace referencia a un rol pasivo en el proceso de aprendizaje, pues de acuerdo a la definición de la Real Academia Española el alumno es un discípulo, respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, colegio o universidad donde estudia (Real Academia Española 2.0, 2001b), mientras que al estudiante se le define como la persona que cursa estudios en un establecimiento de enseñanza o bien como un hombre que tiene por ejercicio estudiar los papeles de los actores dramáticos.

En un análisis de lo anterior cualquiera de los dos conceptos de estudiante, remite a un papel más activo que el de alumno, que muestra la dependencia sine qua non del profesor, lo cual de forma literal, no tiene cabida en las nuevas modalidades educativas. Una de las acciones importantes que las autoridades académicas del CUValles han promovido de diversas formas, es precisamente, el uso del constructo estudiante, en lugar de alumno, tanto en el discurso de uso cotidiano como en los documentos que se derivan de la práctica educativa.

De acuerdo al contexto ya descrito en el sintagma teórico, el joven de la región de los Valles es una persona que por las condiciones de la región y de su entorno familiar su experiencia educativa en la mayoría de los casos proviene de dependencias de tipo público, de escenarios tradicionales, en donde el modelo pedagógico conserva, valga la redundancia, la tradición de la concepción de un profesor activo, que proporciona conocimientos y un alumno que recibe y acumula. Esta experiencia previa a su incorporación al nivel superior, es un aspecto determinante en su incorporación a un modelo con características diferentes, como lo dice Felder y Brent (1996):

Además de lo difícil que puede ser la transición del docente al nuevo modelo, nos encontramos con estudiantes tradicionales en una clase no tradicional, quienes pasan a través de algunos o todos los pasos asociados con el trauma y el dolor que este cambio implica: colapso, negación, sentimientos intensos, resistencia y desertión, lucha e inquietud, confianza-pérdida de ella, integración y éxito. El punto es que la resistencia a la que se

enfrentan los estudiantes es una parte natural de su viaje de la dependencia a la autonomía intelectual (Kloss, 1994, citado por Felder & Brent, 1996).

La forma como el CU Valles ha resuelto este *impasse*¹⁰, ha sido a través de cursos de inducción para los estudiantes. La estructura de estos cursos y los materiales de apoyo son modificados cada vez que es necesario, en base a las evaluaciones realizadas, por otro lado se insiste a los docentes, sobre todo los de primer ingreso, de la importancia de hablar y dar herramientas al estudiante para que su integración al modelo resulte menos difícil.

Además de los cursos de inducción, se continúa con los talleres de formación integral, los cuales son herramientas que intencionalmente se utilizan para favorecer la incorporación del estudiante a un modelo de aprendizaje autogestivo. Resulta igualmente importante tener conciencia que esta experiencia educativa del estudiante esta condicionada por los diferentes aspectos sociales, familiares y personales, tales como distancia del lugar de procedencia y la sede física del Centro Universitario, nivel socioeconómico de las familias de la región, entre otros.

6.4.2.2 Profesores

La historia educativa nos narra de qué manera se era profesor en el medioevo, pero antes habrá que tener en cuenta su definición etimológica. La palabra es de origen latín, *profiteri* del mismo significado, formada por *fateri* (confesar), con el prefijo *pro-* (delante, con el sentido de ‘delante de todos, a la vista’).

En el diccionario de Covarrubias (1611, citado en *Alternativeteatral*, 2012) encontramos que: *Professar algún arte o ciencia, latine profiteri. Professor della, el que la sigue y professa. Pero poco más de un siglo más tarde, en el Diccionario de la Real Academia, el vocablo professor era definido como ‘El que exerce o enseña públicamente alguna facultad, arte ú doctrina’, lo cual nos manifiesta la permanencia del significado original.*

El profesor, entonces, era aquel capaz de dar un discurso en público, por lo que antes de que existieran las escuelas normales, encargadas de la formación profesional, la forma cómo aprendían a desarrollar esta función

¹⁰ Voz francesa que significa «situación de difícil o imposible resolución, o en la que no se produce ningún avance» (Real Academia Española, 2001)

era a través de los consejos y principios de los grandes maestros (Quintiliano, Vives, Erasmo, Montaigne, Comenio, etc.).

Las Escuelas Superiores y las Universidades medievales elaboraron un primer esquema formativo de sus profesores, consistente en la superación de los exámenes para la obtención de los grados académicos que abrían la puerta a la docencia. El título de «Maestro» constituía el certificado de admisión al gremio de los profesores profesionales. La herencia de este esquema ha caracterizado hasta muy recientemente la formación del profesorado de enseñanza media y universitaria y aún pueden detectarse algunos de sus rasgos en la actualidad (De la Orden Hoz, 1980, p. 7).

Los antecedentes del cómo se formaba el encargado de generar el aprendizaje, explican la conexión que entre la denominación de «profesor» y el paradigma educativo de corte tradicional, es difícil no evocar al decir 'el profesor' la imagen de un sujeto en el salón, con alumnos enseñando la lección.

De ahí que es necesario que se incorporen vocablos diferentes que correspondan de mejor manera a las nuevas prácticas educativas. Por ejemplo al hablar del educador como la persona que promueve el aprendizaje, referirnos a él como asesor, acompañante, guía o facilitador (González Velasco, 2005, p. 91).

Los datos anteriores fundamentan el que en el CUValles se utilice preferentemente el término asesor y no la de profesor, sin embargo como observador participante puedo decir, que un porcentaje significativo de la comunidad universitaria sigue refiriéndose al educador como profesor. Lo cual se considera puede deberse al desconocimiento de las razones que motivan el uso de vocablos diferentes, realizándose solo como parte de una retórica o porque se puso de moda.

En caso de que lo anterior sea cierto, resulta fácil y común que inconscientemente se vuelva a emplear el referente lingüístico de profesor, lo cual puede denotar el tipo de práctica educativa que se realiza.

La formación de profesores para un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje y no convencional, desde el origen del CUValles se ha procurado con diferentes estrategias. Según lo dicho en el Programa de fortalecimiento de las Dependencia de Educación Superior (PROdes 2008) una de las acciones más destacadas han sido los cursos de formación que

pretendían generar en los profesores concepciones del aprendizaje acordes al modelo no convencional.

La experiencia y el referente epistemológico de la mayoría de los asesores del CUValles se caracterizaba por ser de tipo tradicional: el profesor y la enseñanza centros del proceso. La necesidad de profesionalizarse y adquirir habilidades para conducir el aprendizaje produjo que muchos de los profesores iniciaran también postgrados en áreas a fines a sus perfiles y otros en el ámbito educativo, para los que se obtuvieron financiamiento tanto de programas institucionales (UDG) como del Sistema Federal (SEP).

6.4.2.3 Directivos

Aunque la investigación evaluativa del modelo pedagógico giró básicamente en torno a las opiniones de estudiantes y asesores, se llevaron al cabo entrevistas con los directivos que guardan una relación directa con las principales unidades de estudio.

Los directivos, unidades de estudio, para la investigación serán los Jefes de Departamento y los Coordinadores de Carrera, los primeros por su relación directa con los asesores y los segundos por su tarea con los estudiantes de cada uno de los programas educativos. En seguida se hace una descripción de sus funciones de acuerdo a la normatividad universitaria.

El artículo 23 de la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara (H. Consejo General Universitario de la Universidad de Guadalajara, 1994, p. 6) en su fracción II inciso b) señala que: «Los Departamentos, serán las unidades académicas básicas, en donde se organicen y administren las funciones universitarias de docencia, investigación y difusión». En el CUValles actualmente existen 4 departamentos.

A los Jefes de Departamento de acuerdo al artículo 147 del Estatuto General de la Universidad de Guadalajara (H. Consejo General Universitario de la Universidad de Guadalajara, 2010, p. 31) entre otras funciones les corresponde:

- I. Ser miembro con voz y voto del Colegio Departamental y del Consejo Divisional;
- II. Convocar y presidir el Colegio Departamental y tener voto de calidad en sus decisiones, así como ejecutar sus acuerdos;

- III. Administrar los recursos financieros asignados al Departamento y vigilar su aplicación;
- IV. Dirigir la operación de los programas académicos del Departamento;
- V. Presentar al Consejo Divisional las propuestas de programas de desarrollo del Departamento, previa aprobación por el Colegio Departamental;
- VI. Designar a los responsables de las Unidades constituyentes del Departamento, de entre las ternas propuestas por los académicos adscritos;
- VII. Rendir un informe anual de labores al Colegio Departamental;
- VIII. Proponer la asignación, en los términos de la normatividad aplicable, de los profesores que impartirán cada una de las asignaturas bajo la responsabilidad del Departamento; asignando en consecuencia, las labores previstas en los programas académicos, de conformidad con el perfil laboral correspondiente a su nombramiento o contrato;
- IX. Requerir del personal adscrito al Departamento los informes de labores en tiempo y forma;
- X. Coordinar las labores de investigación, docencia y difusión llevadas a cabo por el personal del Departamento;
- XI. Informar sobre los acuerdos aprobados en las reuniones de trabajo del Colegio Departamental;
- XII. Gestionar ante la División, los apoyos necesarios para la ejecución de los programas académicos del Departamento;
- XIII. XIII. Conceder licencias en lo económico al personal del Departamento, en los términos establecidos en la normatividad vigente;
- XIV. Autorizar con su firma la correspondencia oficial del Departamento, y
- XV. Las demás previstas por la normatividad aplicable.

Las coordinaciones de carrera en el CUValles, en el momento de hacer la investigación, eran 9, pero solo se entrevistaron a 6 debido a que en

3 los estudiantes estaban en 3er semestre y la muestra era de 5to semestre en adelante.

El Estatuto General de la Universidad de Guadalajara (H. Consejo General Universitario de la Universidad de Guadalajara, 2010, p. 31) establece en relación a las coordinaciones de carrera en el Artículo 150 que

Para coordinar la operación de los programas educativos en los Centros Universitarios, habrá Coordinadores de Carrera para el nivel de licenciatura y Coordinadores de Posgrado para las Especialidades, Maestrías y Doctorados. La organización y funcionamiento de estas figuras se regulará en los Estatutos Orgánicos respectivos.

En el caso del CUValles las atribuciones de los Coordinadores se encuentran en el Artículo 31 del Estatuto del Centro Universitario de los Valles.

- I. Coadyuvar con el Director de División o Jefe del Departamento respectivo en la determinación de necesidades de docencia para el desarrollo de los planes y programas de estudio correspondientes a la carrera o posgrado que está bajo su responsabilidad;
- II. Orientar a los alumnos inscritos en la carrera o posgrado respectivo, en los diversos aspectos relacionados a las instancias académicas del Centro, planes y programas de estudio respectivos, así como informar sobre las condiciones de forma, tiempo y lugar en que los profesores ofrezcan tutorías y demás servicios de asesoría académica;
- III. Gestionar lo necesario para el desarrollo y operación del plan y programas de estudio que estén bajo su responsabilidad;
- IV. Orientar a los alumnos en los trámites correspondientes a la presentación de proyectos de tesis y demás documentos terminales, trámites de titulación, revalidación, convalidación y equivalencia de estudios;
- V. Promover la integración del programa académico a su cargo, entre las distintas instancias departamentales que lo ofrezcan;
- VI. Procurar la continuidad y calidad del proceso educativo en su conjunto, de conformidad con los planes y programas de estudios, políticas y normas institucionales;

- VII. Definir conjuntamente con los Directores de División o Jefes de Departamento, entre otros los siguientes rubros:
- Los requerimientos para el desarrollo de los planes y programas de estudio;
 - Las asignaciones de asesorías para los proyectos terminales;
 - Las condiciones de forma, tiempo y lugar, de las asesorías a los alumnos de la carrera o del posgrado, y
 - Promover, cuando las circunstancias lo requieran, la integración de los Comités Consultivos a los que se refiere el artículo 153 del Estatuto General.
- VIII. Proponer en conjunto con las Academias, criterios y estrategias de evaluación de las currícula para su innovación y flexibilización;
- IX. Coadyuvar en los procesos de innovación y diversificación educativa;
- X. Proponer formas de evaluación y seguimiento a los procesos de titulación en el Centro.

Al diseñar el modelo de evaluación para la investigación se había considerado la posibilidad de recobrar las opiniones de empleadores, autoridades municipales, así como autoridades del nivel central de la Universidad de Guadalajara, sin embargo al desarrollar el proyecto de investigación y el modelo de evaluación (democrático y participativo) se consideró que aunque la información de estas fuentes podría ser de gran utilidad no era el objetivo de este estudio, en donde lo fundamental era recuperar la experiencia de los principales actores del proceso.

Los estamentos y el número de involucrados en la investigación: estudiantes, asesores, jefes de los departamentos, coordinadores de carrera, egresados y padres de familia proporcionaron datos que nos permitió triangular la información y llegar al nivel de saturación, pues como dice Stake (2006) el tiempo y los recursos son escasos, se necesita delimitar y limitar los alcances, a través del muestreo, que para el caso se tomó las orientaciones de Michel Patton (1988, citado por Sandoval Casilimas, 1996, pp. 120–124).»

6.4.3 Selección de la población y la muestra

La población de la cual se eligieron las fuentes vivas que fungieron como unidades de estudio, fue la comunidad universitaria del CUValles. El criterio de homogeneidad y/o inclusión para formar parte de la población en nuestro caso fue formar parte de la comunidad universitaria del CUValles, ya sea directa o indirectamente, como fue el caso de los egresados y sus padres de familia.

La población del CUValles entre estudiantes, profesores, egresados y padres de familia, fue una cantidad imposible de abordar en su totalidad, por lo que se eligió una muestra.

La muestra se define como la «porción de la población que se toma para realizar el estudio, la cual se considera representativa (de la población)» (Hurtado de Barrera, 2000, p. 154).

Los tipos de muestreos que se utilizaron para recoger los datos de las fuentes vivas fueron los de la investigación cualitativa, ya que los instrumentos para la recogida de datos son de naturaleza cualitativa.

Carlos Sandoval dice que el muestreo en el caso de la investigación cualitativa es progresivo. A diferencia de lo que sucede en la cuantitativa en donde las situaciones, eventos, actores, lugares, momentos, y temas se definen puntualmente desde el inicio, en la investigación cualitativa pueden ser modificados de acuerdo a la dinámica de los hallazgos (1996, p. 120).

Patton (1988) presenta una taxonomía de muestreo, que nos pareció la más adecuada para la definición de la muestra de nuestra investigación.

1. El muestreo de variación máxima tiene como propósito capturar y describir los temas centrales o las principales características que tipifican una realidad humana relativamente estable. Ésta última es la principal diferencia con el anterior.
2. El muestreo de casos homogéneos busca describir algún subgrupo en profundidad. Es la estrategia empleada para la conformación de grupos focales. El punto de referencia más común para elegir los participantes de un grupo focal es que estos posean algún tipo de experiencia común en relación con el núcleo temático al que apunta la investigación.
3. El muestreo de caso típico pretende mostrar a quien no está familiarizado con la realidad objeto de análisis los rasgos más comunes

de dicha realidad. La definición de “típico” cualitativamente se construye a partir del consenso de opiniones entre informantes clave, buenos conocedores de la realidad bajo estudio.

4. El muestreo de caso crítico se edifica sobre la base de elegir una situación, fenómeno o realidad humana que permite ganar comprensión sobre una condición hipotética sometida a análisis por parte del investigador, pero sometida a juicio de un actor social.
5. El muestreo en cadena o bola de nieve tiene su origen en la búsqueda de comprensión de realidades culturales o personales que por su condición de marginalidad del orden social imperante, o por otras razones, se mantienen en la clandestinidad o en la oscuridad del anonimato. La clave está, aquí, en encontrar un caso perteneciente al grupo objeto de investigación y éste lleva al siguiente y al próximo y así sucesivamente.
6. El muestreo por criterio lógico implica trabajar todos los casos que reúnan algún criterio predeterminado. El supuesto de fondo es que la óptica crítica de los inconformes haría probablemente visibles aspectos del servicio que sería necesario mejorar.
7. El muestreo de casos confirmatorios o disconfirmatorios. Éste es un tipo de muestreo que desde la perspectiva cualitativa se puede catalogar como de segundo orden, en tanto que se realiza sobre patrones que ya han emergido en etapas previas de la investigación y lo que buscan es enriquecer, profundizar y mejorar la credibilidad de los datos hasta ese momento obtenidos.
8. El muestreo de casos políticamente importantes se relaciona con la identificación en procesos sociales, objeto de investigación, de los actores principales, es decir, los que intervienen directa o indirectamente, pero de modo significativo en la toma de decisiones involucradas en dichos procesos. Comprender su visión es fundamental para conocer el rumbo que seguirán los procesos en cuestión y de ahí la importancia de este tipo de muestreo.
9. El muestreo por conveniencia tiene su origen en consideraciones de tipo práctico en las cuales se busca obtener la mejor información en el menor tiempo posible, de acuerdo.
10. El muestreo de casos extremos, se focaliza sobre aquellos casos que son ricos en información a causa de que son inusuales o especiales en

alguna forma. La lógica de este tipo de muestreo está en que del análisis de las condiciones inusuales se pueden derivar aprendizajes útiles para comprender aspectos ocultos en las situaciones regulares.

En consideración a las definiciones anteriores, los muestreos elegidos fueron los que se presentan en el Cuadro 17, considerando el tipo de instrumento para la recolección de datos y las unidades de estudio participantes.

Cuadro 17. Matriz del procedimiento metodológico.

Instrumento	Tipo de muestreo	Participantes			
		Categoría	Procedencia	No. de participantes	Características
Entrevista estructurada	Muestreo de variación máxima	Profesor	De los cuatro departamentos	16 8 hombres y 8 mujeres.	2 de cada departamento con antigüedad de más de 5 años. 2 de cada departamento con antigüedad menos de dos de años
Entrevista a profundidad	Muestreo homogéneo	Profesor	De los cuatro departamentos	9 4 hombres 5 mujeres	Profesores con más de 5 años de antigüedad
Grupos de discusión	Muestreo homogéneo	Profesor	De los cuatro departamentos	9 5 hombres 4 mujeres	Profesores con más de 5 años de antigüedad
Grupos de discusión	Muestreo homogéneo	Profesor	De los cuatro departamentos	9 5 mujeres 4 hombres	Profesores con menos de 2 años de antigüedad
Entrevista semiestructurada	Muestreo homogéneo, casos típicos	Estudiante	De quinto a 8vo semestre de los 11 programas educativos	Un estudiante por semestre de cinco PE	Estudiantes con promedio medio y sin materias reprobadas.
Entrevista a profundidad	Muestreo de casos extremos	Estudiante	De quinto a 8vo semestre de los 11 programas educativos.	Dos estudiantes por semestre de cinco PE	Un estudiante con el mejor promedio de cada programa educativo y un estudiante con materias reprobadas de cada programa educativo.
Grupos de discusión	Muestreo homogéneo y de casos típicos	4 grupos de estudiantes	Estudiantes a partir de 5to. a 8vo semestre	Un estudiante por semestre de cada PE	Los grupos se organizaran teniendo en cuenta el semestre, integrando uno de cada programa educativo.

EVALUACIÓN HOLÍSTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL C.U. VALLES

Instrumento	Tipo de muestreo	Participantes			
		Categoría	Procedencia	No. de participantes	Características
Entrevista en profundidad	Muestreo por conveniencia y estratificado	Familiares de egresados	Ameca		
Entrevista estructurada	Muestreo por conveniencia y estratificado	Egresados	De las dos primeras generaciones y de las dos últimas generaciones.		
Entrevista en profundidad		Jefes de Departamento	De los 4 departamentos del CUValles		
Entrevista en profundidad		Coordinadores de carrera	De los programas educativos cuyos alumnos cursan de 5to semestre al 8vo.		

Notas importantes:

- 1) Para la construcción de los instrumentos se consideraron las aportaciones de estudiantes y profesores del trabajo realizado en diciembre del 2009 y enero del 2010 en CU Valles.
- 2) Para la determinación de quienes formaron parte de la muestra de estudiante y asesores, se hizo con los Jefes de Departamentos para los asesores y para los estudiantes con el apoyo de los Coordinadores de carrera

6.5 Selección y descripción de los instrumentos para la recolección de datos

Las técnicas e instrumentos para la recogida de datos fueron basadas en sistemas de interrogación: entrevista estructurada, semiestructurada y en profundidad, así como grupos de discusión.

Stake (2006, p. 150) señala que aunque se cuentan ahora con múltiples alternativas metodológicas, en el modelo de evaluación comprensiva (modelo de orientación pluralista o de la “nueva ola” como se dice renglones arriba) es poco frecuente que se utilicen pruebas estandarizadas, lo cual se debe a que estas han sido consideradas simplistas e insensible a las obras y las circunstancias locales.

Estos elementos, junto a lo ya señalado por Hurtado, en el sentido de la pertinencia de no decantarse por un paradigma sino interactuar con los recursos que así requiera la investigación justifican la utilización de los instrumentos mencionados.

Cada una de las técnicas implicó la preparación de materiales o guías que se efectuaron en base a una matriz diseñada exprofeso para tal fin y los cuales se encuentran en los anexos.

La matriz (Cuadro 18), incluye siete dimensiones del modelo pedagógico, cabe señalar que ni Flórez Ochoa, ni Cardoso hace la presentación utilizando el concepto de dimensiones, sin embargo desde nuestro punto de vista y después de haber analizado los elementos teóricos, se consideró que esta estructuración se ajustaba a las necesidades de la investigación. Las dimensiones responden a los elementos que propone LeCompte (1995): ¿qué necesito conocer?, ¿qué datos responderán a esta cuestión?, ¿de cuáles fuentes deben obtenerse los datos?, y a las 7 fases de la evaluación (Carballo Santaolalla, 1991, págs. 111-126, adaptado de Shadish, 1986)

Cuadro 18. Matriz para la evaluación del Centro Universitario Valles.

Dimensiones/Fases	Preguntas básicas para definir el modelo pedagógico	Indicadores ¿Qué necesito conocer?	¿Qué datos responderán a esta cuestión?	¿De qué fuentes deben obtenerse los datos?	¿Quién es el responsable de contactar con las fuentes y de recoger los datos?		
Filosófica	¿Qué tipo de hombre interesa formar?	Características del estudiante de CU Valles	<ul style="list-style-type: none"> Plan actualizado del CU Valles Revisión de la Visión de la Dependencia. Entrevistas en profundidad con Directivos anteriores y actuales del CU Valles Entrevistas libre con estudiantes Entrevistas con autoridades locales y empleadores Entrevistas con familiares de los estudiantes y egresados de CU Valles 	<ul style="list-style-type: none"> Portal electrónico del CU Valles, en el sitio de documentos oficiales. Autoridades del Centro Universitario Estudiantes Regidores de educación Gerentes o dueños de empresas Directores de bachillerato de la región Padres de familia de estudiantes 	Por las características de esta dimensión será coordinada solo por el Evaluador		
		Percepción del entorno social de los estudiantes y egresados				Características del egresado de CU Valles	Vinculación e impacto social de la formación de profesionistas

CRITERIOS METODOLÓGICOS

Dimensiones/ Fases	Preguntas básicas para definir el modelo pedagógico	Indicadores ¿Qué necesito conocer?	¿Qué datos responderán a esta cuestión?	¿De qué fuentes deben obtenerse los datos?	¿Quién es el responsable de contactar con las fuentes y de recoger los datos?
Planificación y Administración escolar	¿Cómo y con qué estrategias técnico-metodológicas?	Desarrollo organizacional de la Institución. Identificación de estrategias técnico-metodológicas en la actividad docente y de recursos que utiliza en la docencia. Estilos de gestión y organización escolar: (PIFI, PRODES, etc.) Políticas para la financiación de la actividad académica (criterios de distribución de presupuesto, actividades activas.) Ruta histórica del proyecto educativo y cambios en los	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de creación del CUVALLS • Entrevista en profundidad con directivos • Entrevista libre con estudiantes y profesores • Informe de actividades 2008-2009 análisis de datos estadísticos y correlaciones (distancia, coste y tiempo) • Entrevista mandos medios 	<ul style="list-style-type: none"> • Portal del CU Valles • Jefes de departamentos, profesores y estudiantes. • Coordinación de Planeación Académica de CU Valles y Coordinación de control escolar 	Recogidos a lo largo de las entrevistas con el personal

EVALUACIÓN HOLÍSTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL C.U. VALLES

Dimensiones/Fases	Preguntas básicas para definir el modelo pedagógico	Indicadores ¿Qué necesito conocer?	¿Qué datos responderán a esta cuestión?	¿De qué fuentes deben obtenerse los datos?	¿Quién es el responsable de contactar con las fuentes y de recoger los datos?
		procesos.	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión de grupo a través de <i>brainstorming</i> con Directivos (mandos medios) • Informe de actividades 2008-2009 • Grupo de discusión • Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) • Planes actualizados de la Dependencia. • Elaboración de una reconstrucción histórica de los principales elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación de Servicios académicos • Estudiantes • Coordinación de planeación • Portal electrónico del CU Valles. • Directores de división, Jefes de departamentos, Coordinadores de carrera 	

CRITERIOS METODOLÓGICOS

Dimensiones/ Fases	Preguntas básicas para definir el modelo pedagógico	Indicadores ¿Qué necesito conocer?	¿Qué datos responderán a esta cuestión?	¿De qué fuentes deben obtenerse los datos?	¿Quién es el responsable de contactar con las fuentes y de recoger los datos?
Curricular	<p>¿A través de qué contenidos, entrenamientos o experiencias?</p> <p>¿Cómo se establece el período de tiempo en el calendario y en número de créditos?</p> <p>¿Qué horarios para la actuación didáctica?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología del diseño de programa de estudio de las Unidades académicas. • Vinculación y coherencia de las asignatura de las currícula. • Vinculación de los contenidos con el contexto social 	<ul style="list-style-type: none"> • Documento de la propuesta de creación. • Planes de estudio • Actas de los órganos colegiados (Academias) • Programas y planeaciones elaborados semestralmente • Diagnóstico de la Región de los Valles • Análisis de las implicaciones en el modelo • Entrevista libre con estudiantes y profesores 	<ul style="list-style-type: none"> • Portal electrónico del CU Valles • Coordinadores de carreras • Presidentes de Academias. • Secretaría Académica • Bases de datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) • Profesores y estudiantes 	<p>* El evaluador en coordinación con directivos del CU Valles definirá una estrategia para organizar a la comunidad universitaria, de tal forma que con sus órganos colegiados se pueda generar una participación democrática de</p>

EVALUACIÓN HOLÍSTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL C.U. VALLES

Dimensiones/Fases	Preguntas básicas para definir el modelo pedagógico	Indicadores ¿Qué necesito conocer?	¿Qué datos responderán a esta cuestión?	¿De qué fuentes deben obtenerse los datos?	¿Quién es el responsable de contactar con las fuentes y de recoger los datos?
		<p>Pertinencia de la Asesoría y la Tutoría en el proceso de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación realizada por una comisión, respecto a la vinculación programa, planeación y materiales autoinstruccionales en el calendario 2008 B • Grupo de debate con profesores • Entrevista en profundidad con Directivos anteriores y actuales del CU Valles 	<ul style="list-style-type: none"> • Directivos: Directora de la división de estudios sociales y económicos • Integrantes de la comisión evaluadora • Cuestionario a los estudiantes. • Profesores • Directores de División y Jefes de departamento 	<p>todos los sectores (estudiantes, profesores, administrativos, de servicios y directivos)</p>
	<p>Planificación de la actividad académica y su correspondencia con el modelo pedagógico.</p> <p>Se distribuye y se organiza racionalmente la jornada escolar para cumplir con los objetivos propuestos y asegurar la eficacia de los planteamientos institucionales.</p>				

CRITERIOS METODOLÓGICOS

Dimensiones/ Fases	Preguntas básicas para definir el modelo pedagógico	Indicadores ¿Qué necesito conocer?	¿Qué datos responderán a esta cuestión?	¿De qué fuentes deben obtenerse los datos?	¿Quién es el responsable de contactar con las fuentes y de recoger los datos?
		<p>Aportes de los talleres de formación integral en el desarrollo curricular</p> <p>Pertinencia y oportunidad de los servicios académicos (Psicológicos, médicos, nutricionales)</p> <p>Estrategias de fortalecimiento de la actividad docente en el entorno (CASA)</p> <p>Utilización de las tecnologías de la comunicación y la información (correlación con la planeación académica, materiales autoinstruccionales)</p>			

EVALUACIÓN HOLÍSTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL C.U. VALLES

Dimensiones/Fases	Preguntas básicas para definir el modelo pedagógico	Indicadores ¿Qué necesito conocer?	¿Qué datos responderán a esta cuestión?	¿De qué fuentes deben obtenerse los datos?	¿Quién es el responsable de contactar con las fuentes y de recoger los datos?
Psicológica	<p>¿Qué logros y obstáculos han encontrado los estudiantes y profesores en la organización escolar del tiempo?</p> <p>Participación del estudiante en el diseño de la planeación y la construcción de la ruta crítica del proceso.</p> <p>Categorización de las experiencias de aprendizaje, más allá de una medición cronológica.</p> <p>Características de la formación docente.</p>	<p>¿A qué ritmo debe generarse el proceso de formación?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Entrevistas en profundidad con estudiantes, personal administrativo, directivos y profesores Datos sobre el desarrollo de los alumnos, proporcionados por ellos mismos a través de grupos de debate. 	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes Profesores Coordinación de Servicios generales Secretaría administrativa Personal de Servicio Servicios psicológicos. 	*
Sociológica	<p>Definición conceptual del modelo</p>	<p>¿Quién predomina o dirige el proceso, si el maestro o el alumno?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Discusión de grupo (focus groups) con estudiantes Cuestionario para estudiantes 	<p>Estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> Estudiantes Profesores 	<p>El evaluador recogerá la información tanto de las entrevistas como</p>

CRITERIOS METODOLÓGICOS

Dimensiones/ Fases	Preguntas básicas para definir el modelo pedagógico	Indicadores ¿Qué necesito conocer?	¿Qué datos responderán a esta cuestión?	¿De qué fuentes deben obtenerse los datos?	¿Quién es el responsable de contactar con las fuentes y de recoger los datos?
		Participación del estudiante en la planificación académica Características de la infraestructura y el equipamiento. Impacto en la conducción del proceso Mecanismos para el diseño de los programas de asesoría y tutoría	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista libre con profesores Entrevista en profundidad al responsable del programa de tutorías. Entrevista libre a estudiantes Evaluaciones realizadas del programa Entrevistas con estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> Coordinador del programa de tutorías Estudiantes Coordinador de servicios académicos Estudiantes 	de los grupos de debate
Epistemológica y ética	¿Qué orientación teórica-filosófica tienen los planes de estudios?	Fundamentación epistemológica que tienen los currícula de los diferentes programas educativos Acciones vinculadas al desarrollo sostenible y de participación social	<ul style="list-style-type: none"> Curriculas de los programas educativos Documento de modelo educativo de la Universidad de Guadalajara 	Portal electrónico de la Universidad de Guadalajara y del Centro Universitario de los Valles	Evaluador
Evaluativa	¿Qué criterios de evaluación se utilizan en el proceso enseñanza-aprendizaje? ¿A partir	Estrategias de evaluación que se utilizan con mayor frecuencia con los estudiantes Índice de deserción	<ul style="list-style-type: none"> Programas y planeaciones que realizan los profesores Entrevista libre con profesores Encuesta informática con 	<ul style="list-style-type: none"> Presidentes de academias Estudiantes y profesores Coordinación de 	Los jefes de departamento establecen las horas de las entrevistas para los profesores y

EVALUACIÓN HOLÍSTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL C.U. VALLES

Dimensiones/Fases	Preguntas básicas para definir el modelo pedagógico	Indicadores ¿Qué necesito conocer?	¿Qué datos responderán a esta cuestión?	¿De qué fuentes deben obtenerse los datos?	¿Quién es el responsable de contactar con las fuentes y de recoger los datos?
	de qué concepción de evaluación?	Porcentajes de titulaciones Índice de reprobación	estudiantes • Registro de datos estadísticos de la Coordinación de control escolar. • Documento sobre aprovechamiento escolar del CU Valles	control escolar • Secretaría Académica del CU Valles	estudiantes
Determinar los objetivos de la evaluación	Diseño de la evaluación	Recogida de la información	Análisis e interpretación	Presentación de los resultados	Gestión, dirección y organización
Metaevaluación					

Otro instrumento realizado para apoyar el proceso de recogida de datos fue una matriz con ítems, la cual se incluye de igual forma en el Anexo 1, que funcionó como repositorio de información para la elaboración de todas las guías de las técnicas utilizadas.

Se considera que las técnicas de recogida de datos tuvieron coherencia con los otros elementos del diseño que se eligieron. Tanto las entrevistas como los grupos de discusión nos permitieron tener una colaboración cercana con los actores, lo cual es relevante en la evaluación democrática. De ahí que en la conceptualización que se hace de cada instrumentos también mencionamos las situaciones que se vivieron durante el proceso.

6.5.1 La entrevista

La entrevista de investigación es utilizada para estudiar los hechos de los que la palabra es el rector. Una de las riquezas de la entrevista es su valor heurístico de las producciones discursivas obtenidas, las cuales superan ampliamente el cuestionario.

En la situación específica de la investigación en donde uno de los objetivos principales era rescatar la vivencia de los actores del proceso educativo (estudiantes, asesores y directivos) se consideró que ésta técnica era la indicada, pues la experiencia compartida de Funcionarios que realizaron evaluaciones a través de cuestionarios fue negativa, por el poco interés que identificaron en los participantes.

Para autores como el sociólogo español Alonso (1999), desde una postura de realismo materialista y contextualismo

«La entrevista de investigación es una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental –no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo– del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación»

En la experiencia vivida con todos los estamentos participantes (estudiantes, asesores, directivos, padres de familia y egresados) se puede decir que se logró establecer una conversación adecuadamente.

Entre los elementos materiales que se procuró cuidar para propiciar un ambiente de colaboración fue:

- Respeto de la fecha y horario acordado con antelación con los participantes
- Espacio adecuado y preparado para el desarrollo de las actividades, tanto entrevistas como grupos de discusión.

Los aspectos que nos permitieron llevar a buen término la recogida de datos mediante la entrevista fue la consideración de los siguientes pasos

I. Fases en la elaboración de una entrevista

1. Describir los objetivos de la entrevista
2. Muestreo de las personas a entrevistar
3. Planificación del desarrollo de la entrevista:
 - 3.1. Organización y secuenciación de las preguntas.
 - 3.2. Contenido y naturaleza de las preguntas.
 - 3.3. Formulación de las preguntas
 - 3.4. Determinación de horario y lugar en colaboración con los entrevistados.
 - 3.5. Preparación del lugar, en caso de que corresponda al entrevistador.

II El desarrollo de una entrevista

1. La interacción
2. El registro de la información

III. Fases en el análisis y la interpretación de los datos

1. Categorizar y codificar los datos
2. Crear una matriz y elaborar representaciones gráficas
3. Elaboración de conclusiones

El empleo de la entrevista presupone que el objeto temático de la investigación, sea cual fuere, será analizado a través de la experiencia que de él poseen un cierto número de individuos que a la vez son parte y producto de la acción estudiada, ya que el análisis del narrador es parte de la historia

que se narra. Esta consideración es la justificación puntual del por qué nos decantamos por el uso de la entrevista en sus diferentes modalidades.

Con el fin de describir de una forma didáctica las entrevistas cualitativas para su comprensión, se utilizó la perspectiva teórica fenomenológica y se presenta la clasificación que de ella hacen algunos autores como es el caso de Herbert J. Rubin e Irene S. Rubin, citados por Blasco Hernández y Otero García (2008).

- a. **La entrevista estructurada.**- Consiste en proporcionar cuestionarios estructurados, en los cuales las preguntas están predeterminadas tanto en su secuencia como en su formulación. Es decir, el entrevistador formula –en la mayoría de los casos– un número fijo de preguntas de forma estándar y en el mismo orden. Las respuestas también están prefijadas de antemano.

En el diseño de la investigación este instrumento se tenía contemplado utilizar con los profesores cuya antigüedad era mayor a cinco años por considerar que la experiencia vivida era más amplia y se corría el riesgo de divagar en los aspectos básicos, sin embargo, en la aplicación de las mismas fue difícil sujetarse al orden establecido, pues la correlación de las variables y el entorno de diálogo requirió flexibilidad y un ambiente de conversación que implicó ir haciendo ajustes en la estructura de las preguntas y en el orden establecido.

- b. **Entrevistas semiestructuradas.**- Al igual que las anteriores, las preguntas están definidas previamente en un guion de entrevista, pero la secuencia así como su formulación pueden variar en función de cada sujeto entrevistado. Es decir, el/la investigador/a realiza una serie de preguntas (generalmente abiertas al principio de la entrevista) que definen el área a investigar, pero tiene libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante, realizando nuevas preguntas. Como modelo mixto de la entrevista estructurada y abierta o en profundidad, presenta una alternancia de fases directivas y no directivas.

Este tipo de entrevista se realizó principalmente a los estudiantes, lo que ofreció la posibilidad de profundizar en los aspectos que el estudiante mayor énfasis hacía. Se considera que el sustento de la organización de este instrumento ayudó a que la recogida de datos se ajustara a lo programado.

- c. **Entrevistas en profundidad.**- También denominada por algunos autores como entrevista abierta. Generalmente suelen cubrir solamente uno o dos temas pero en mayor profundidad. El resto de las preguntas que el investigador realiza, van emergiendo de las respuestas del entrevistado y se centran fundamentalmente en la aclaración de los detalles con la finalidad de profundizar en el tema objeto de estudio. Aunque es la que más se caracteriza por la carencia de estructura –salvo la que el sujeto le dé– y por la no-dirección, no hay que olvidar que las entrevistas deben desarrollarse bajo la dirección y el control sutil del investigador/a. Como dice Blanchet y otros autores (1989, p. 230) la entrevista en profundidad es, de esta manera, un proceso de determinación de un texto en un contexto, no de aislamiento de un texto.

En el momento que se eligió con qué participantes se iba a realizar este tipo de entrevista se pensó en los profesores que tenían más de dos años, pero menos de cinco, porque daba la posibilidad de abrir un diálogo aun cuando no se tuviera una amplia experiencia en las distintas variables del modelo; sin embargo resultó contraproducente, lo que implicó que en el momento de la entrevista, se recurriera a la guía de entrevistas semi estructuradas. Situación similar ocurrió con los estudiantes.

Después de la recogida de datos mediante los instrumentos señalados, coincidimos con los estudiosos de esta técnica en que la investigación mediante entrevista son menos caros y proporcionan mucha más información. Es interesante además destacar la interrelación que se generó entre los participantes de la entrevista y los grupos de discusión, contrario a lo que se había con antelación se mencionó respecto a la actitud de los participantes en los cuestionarios, se observó interés, disposición para participar no sólo proporcionando información, sino también para colaborar en todo el proceso.

Coincidimos, por lo tanto, también con Patton (1990) en que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera abierta, aunque desde la experiencia también la semiestructurada propicia esta actitud, que en una entrevista estandarizada o un cuestionario.

6.5.2 Grupos de discusión

Otra de las técnicas utilizadas, cuyo principal recurso es también la palabra, fue los grupos de discusión. Este instrumento surge como necesidad para llenar el vacío que la entrevista estructurada, la directiva o la entrevista individual planteaban al no permitir a los entrevistados comentar, explicar y compartir.

El grupo de discusión se puede definir como «una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo». Se lleva a cabo con siete o diez personas guiadas por un moderador. El mínimo de sesiones suele ser alrededor de cuatro, dependiendo de las necesidades del estudio. Son muy efectivos a la hora de obtener información acerca de por qué las personas piensan o sienten en la manera que lo hacen (Krueger, 1991, p. 24).

La utilización de esta técnica resultó sumamente interesante, a continuación se coloca una viñeta de lo expresado por una de las participantes respecto a la técnica:

«A mí me gustó mucho esta técnica participativa porque en la carrera de educación hacemos investigación y siempre nos vamos con los cuestionarios, a lo mejor con una encuesta pero le digo a X, vamos para ver la técnica participativa y estoy viendo como se da más información, y las maneras de pensar de cada uno, sus vivencias, a mí me deja este modo de trabajo como más visión para los trabajos de investigación aunque ya voy a salir pero...esto me enriquece».

Coincidimos con los estudiosos también en cuanto que es una técnica muy apropiada cuando el objetivo de la investigación es explicar cómo perciben las personas sus experiencias, ideas o acontecimientos. Se logró el objetivo principal que como dice Krueger (*Ibíd.* citado por Rincón, Arnal, Latorre, & Sans, 1995, pp. 318–319) «es obtener información en profundidad sobre las necesidades, intereses y preocupaciones de un determinado grupo de personas sobre un tema de estudio desde sus propios puntos de vista en situaciones controladas por un entrevistador» que de manera puntual se le podría llamar facilitador.

Como facilitador de la técnica me sentí cómoda, desde una posición cercana y al mismo tiempo con los límites necesarios para facilitar un

proceso participativo, lo cual propició que esta experiencia fuera formativa, informativa y humana como lo manifestó uno de los estudiantes

«Yo me llevo cuatro amigos nuevos, así lo considero yo, vuelvo a tener ese diálogo con usted maestra por muchos años la dejé de ver, su situación educativa y yo pues me casé hice mi vida...y pues donde los vea tienen un amigo».

Es importante resaltar que igual que los estudiantes participantes en las entrevistas los del grupo de discusión fueron elegidos por los Coordinadores de carrera.

De este modo vemos a los grupos de discusión como una técnica eminentemente cualitativa que tiene la vocación de generar información para entrar a lo social desde lo subjetivo (Reguillo, 2000) construyendo conocimiento a partir del propio sujeto; es decir, mediante la generación de discursos de sujetos en grupo, se conocen aspectos de lo social a partir de la subjetividad de sus actores.

En segundo lugar colocamos al lenguaje (en su forma de discurso) como un elemento constituyente del orden social, pues como lo señala Navarro Navarro «los hechos son clasificados por el lenguaje y no por propiedades inherentes a los objetos referidos» (1998, p. 122).

Si en la dimensión fenomenológica la cultura objetivada da cuenta de cómo los individuos llevan a cabo acciones en escenarios concretos, la dimensión discursiva es la que nos acerca a la manera en cómo se interiorizan formas de construirle sentido a las prácticas sociales, es decir, cómo funcionan los esquemas subjetivos de percepción, de valoración y de acción (Giménez, 1999) en que operan, a manera de mapa cognitivo, los actores sociales en una realidad desde coordenadas socioculturales definidas y definitorias en el tiempo y en el espacio.

Esta postura epistemológica de las técnicas de recolección de datos, que van más allá de ser solo un recurso técnico junto con la orientación del modelo evaluativo fueron el marco teórico propicio para en la práctica gestar encuentros e interacciones cercanas con los actores principales del modelo pedagógico del CUValles.

7 Descripción del procedimiento para recolección y análisis de los datos

En este capítulo como su nombre lo dice se describe puntualmente la manera en que se llevó a cabo el proceso de recogida de datos, el tratamiento de la información recabada y las acciones que se diseñaron para que el proceso reuniera los elementos de credibilidad de la investigación.

Durante el proceso y de manera particular en este momento de la investigación, se asume una posición de no linealidad, ya que ésta además de ser provocativa para la investigación científica, favorece el que se asuma la impredecibilidad, lo cual es coincidente con los fundamentos

epistemológicos de la investigación holística. Muy probablemente esta posición supone un serio problema para el conocimiento establecido, pero se ajusta a los hechos de la realidad humana (Puche Navarro Rebeca (Compiladora), 2009, p. 13), y que para la investigación es muy propicio el enfoque.

7.1 Comprobación de la factibilidad de la investigación

El *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* señala que son básicamente cuatro las situaciones que deben tenerse en cuenta en la evaluación, una de ellas es la factibilidad, en la cual describe que antes que nada se debe corroborar que la evaluación y en este caso en particular la investigación evaluativa «debe ser realista, prudente, diplomática (viabilidad política y económica).

Los procedimientos deben ser prácticos (interrupciones mínimas y que se obtenga toda la información necesaria). Debe planearse para obtener la cooperación de todos los grupos de interés»(2008). Estas premisas además de la caracterización participativa del diseño de evaluación fueron los fundamentos para que previo a la elaboración y selección de los instrumentos y técnicas para la recolección de datos se desarrollaran acciones en donde el evaluado no solo proporcionara información, sino también colaborara en los diferentes pasos de la evaluación, una tarea compartida, como lo dirían algunos autores.

En enero del 2010 se inició la puesta en marcha del proceso. La primera acción también recomendada en las normas del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* fue informar y solicitar a las autoridades del CUValles la autorización para la puesta en marcha de la evaluación (anexo), al tiempo que se le entregó la propuesta del diseño previamente elaborado en la fase del Trabajo de Investigación Tutelado (TRIT).

Esta primera acción marcó la pauta para el inicio del trabajo con la comunidad universitaria del CUValles, efectuándose las siguientes actividades:

- Entrevistas con Secretario Académico, Directores de División y Jefes de Departamentos para informar sobre la autorización de la Rectoría del CUValles para efectuar la investigación.
- Información, solicitud de apoyo formalmente (anexo) y entrega del proyecto de evaluación a los directivos ya mencionados.
- Socialización de la estrategia con cada una de las divisiones para difundir e involucrar a los estudiantes y asesores en el proceso. Se anexa la propuesta de actividades.

- Difusión del proceso de evaluación con los actores principales del proceso educativo: Estudiantes, directivos y asesores, utilizando bípticos y entrevistas informales.
- Realización de reuniones con estudiantes de las diferentes carreras con dos propósitos:
 - a. Dar a conocer el proceso, y
 - b. Mediante materiales previamente diseñados (anexo) para que incorporaran sus aportaciones para la elaboración de instrumentos.
- Reuniones con los Jefes de departamento y Presidentes de Academia para darles a conocer los mecanismos para la investigación con estudiantes y asesores, además de obtener su participación en el diseño de los instrumentos para la recogida de datos.
- Reunión general con los docentes del CUValles para exponer el proyecto de la evaluación (Se anexa firma de participantes).

Esta fase fue fundamental porque se pudo palpar el interés de los estudiantes, primordialmente, de involucrarse en un proceso con enfoque participativo. Las reuniones con cada programa educativo fue una experiencia distinta, pero se pudo constatar que efectivamente como lo dicen los estudiosos de estos modelos, la participación en la construcción se vuelve formativa en si misma. Se anexan al trabajo, alguna de las relaciones de estudiantes participantes y las matrices con las aportaciones, las cuales aparecen con una fuente de color diferente al texto elaborado. Estas aportaciones fueron consideradas e incorporadas en el momento de seleccionar y diseñar los instrumentos, de lo cual se hablará a continuación.

7.2 Procedimiento para la aplicación de las técnicas de recogida de datos

La realización de entrevistas estructuradas, semiestructuradas y en profundidad, así como las reuniones del grupo de discusión se efectuaron a partir del *mapping* (mapeo) de la situación que guardaban las diferentes unidades de estudio (estudiantes, asesores y directivos, egresados y padres de familia). El concepto de mapa es tomado aquí en un sentido figurado, pues aunque el acercamiento incluye lugares físicos el objetivo principal es el acercarnos a la realidad social o cultural objeto de estudio, donde se tengan claramente identificados los actores o participantes, los eventos y las situaciones en las que interactúan dichos actores, así como los tiempo y el lugar de las acciones que estos desarrollan. Es, en definitiva, un trabajo de “cartografía social”, como lo denominan Schwartz y Jacobs (1984, citado por Sandoval Casilimas, 1996, p. 119).

El mapeo requirió un contacto permanente con los Coordinadores de carrera y los Jefes de departamento, quienes proporcionaron el nombre, grupo y carrera para establecer el contacto con ellos. La selección que hicieron los directivos atendió a los tipos de muestreos que se les solicitaron previamente y cuya información se les entregó por escrito.

Para ubicar a los asesores y estudiantes fue necesario solicitar horarios de grupos y aulas de ubicación en la Coordinación de Control escolar, a través de los cuales se pudo consultar la información requerida para elaborar un cronograma de actividades.

Cabe señalar que la representación que se logró en el muestreo guarda la mayor variabilidad en el sentido de representación geográfica, edad y género como se podrá constatar en el epígrafe de análisis de datos.

Las actividades para la recogida de datos, en su mayoría, se ajustaron a la programación realizada, pero también hubo que realizar ajustes de acuerdo a imprevistos de los participantes o imponderables de mi parte, lo cual siempre fue comunicado en un momento oportuno.

Es importante mencionar que en el caso de los estudiantes además de los participantes designados por los Coordinadores de Carrera, se contó con la participación de estudiantes convocados por algunos Asesores, debido a que no acudieron los previamente convocados por los Coordinadores.

Ante situaciones como la anterior, fue necesario tener la suficiente flexibilidad y determinación en algunos casos, para modificar la propuesta original considerando la opción del muestreo de conveniencia, que como lo define Patton (1988) se utiliza con la intención de ser prácticos y obtener la mejor información en el menor tiempo posible. Esto corrobora también el señalamiento de Sandoval Casilimas (1996, p. 120) «El muestreo es progresivo y está sujeto a la dinámica que se deriva de los propios hallazgos de la investigación».

Para la realización de entrevistas con Jefes de Departamento y Coordinadores de carrera el abordaje se hizo por el investigador, en algunos casos de manera directa y en otras con apoyo de las asistentes administrativas. El medio de confirmación en la mayoría de los casos fue correo electrónico y otras personalmente.

7.2.1 Participantes en entrevistas y grupos de discusión

Antes de entrar al procedimiento seguido para el análisis de contenido de los datos nos parece necesario informar cuantitativamente y cualitativamente la procedencia de los datos y las categorías de calidad de los participantes en la investigación

- Se realizaron las entrevistas a los Directivos de los cuatro departamentos que existen en el CUValles.
- En el caso de los Coordinadores de Programas Educativos se entrevistaron a cuatro de siete, pues aunque son 11 las carreras que el CUValles ofrece en este nivel, actualmente dos Coordinadores atienden dos programas educativos porque estos son de reciente creación y la población estudiantil de cada uno es reducida en comparación con los otros y el de Psicología que inició en este semestre, no cubre el criterio de inclusión de tener estudiantes en quinto grado.

En este grupo todos los entrevistados fueron de género masculino, lo cual no es significativo para el análisis, ya que la composición natural tiene esta característica. Los directivos de los departamentos todos son hombres y en las coordinaciones de carrera en el momento de las entrevistas, había solo dos mujeres.

- En el diseño de la investigación se tenía previsto realizar 60 entrevistas con estudiantes, 25 con asesores y 11 con directivos. Además de 15

DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO PARA RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

con egresados y 15 con padres de familia, número resultante de la estratificación numérica que se realizó de la lista de egresados de la primera generación, conservando el mismo criterio de inclusión tanto para los de Turismo como para los de Agronegocios.

- Se logró realizar 40 entrevistas con estudiantes, 16 con asesores, ocho con directivos, seis con egresados y cuatro con padres de familia de egresados.

Las situaciones que dificultaron el logro del número inicialmente programado en cada estamento fueron diferentes:

- a) Con estudiantes y asesores el período de la realización de entrevistas fue de noviembre del 2011 a marzo de 2012. Los dos grupos tenían actividades de fin de semestre, por lo que esta situación aunada a la dificultad, en algunos casos, de estudiantes y profesores de permanecer en el CUValles en tiempos extraordinarios a los programados cotidianamente fueron los factores intervinientes.
- b) En el caso de los directivos, prácticamente se logró el 80%.
- c) Con los egresados, en la relación otorgada por la Coordinación de Extensión y en la muestra seleccionada nos encontramos con las siguientes situaciones:
 - Los datos registrados en los archivos, sobre todo domicilio y teléfono, en algunos casos ya no correspondían a los egresados.
 - Algunos egresados trabajaban fuera de la ciudad y no fue posible establecer el contacto con ellos.
 - El tiempo y los medios para acudir a los lugares de origen de los egresados no fueron suficientes, debido a que en el diseño no se tuvieron en cuenta aspectos como el traslado y las condiciones específicas de tiempo del egresado por sus ocupaciones.

Aún con lo reducido de la muestra participante se considera que la información recogida fue significativa para la investigación.

- d) Respecto a los padres de familia, el bajo porcentaje de aplicación se debió a que durante el proceso de realización se identificó que el instrumento elegido (la entrevista y la guía realizada) no fue el adecuado, con lo cual se corrobora la importancia de que previo a la aplicación de un instrumento, éste sea sometido a la valoración de los

sujetos que reúnan los criterios de inclusión o en su defecto expertos en la temática, cómo fue el caso para las guía elaboradas para estudiantes, asesores, directivos y egresados, cuyas aportaciones fueron consideradas para su elaboración.

La información que se recogió en las entrevistas con padres de familia no fue posible incorporarla en la estructura de análisis a través de categorías teóricas (dimensiones) sino que se codificaron in-vivo por la importancia y significado cualitativo que representan para la investigación.

En cuanto a la participación en los grupos de discusión se habían programado con profesores dos grupos de discusión con 8 profesores en cada grupo, sin embargo aunque se realizaron las dos reuniones en ambas se contó con el 50% de la participación. Los grupos de discusión de los estudiantes, de igual forma, se habían considerado 4 reuniones con una participación de 10 estudiantes, sin embargo la dificultad para coincidir en horarios no fue posible resolverla, por lo que solo se realizaron dos grupos con una participación promedio de 5 estudiantes en cada grupo.

El total de participantes en esta fase de la investigación mediante las entrevistas y los grupos de discusión fueron 88, 49 hombres y 39 mujeres, de lo cual se observa una síntesis en el Cuadro 19.

Cuadro 19. Concentrado de técnicas, participantes y dimensiones

Técnica de recolección de información	Muestra	Dimensiones
Entrevista abierta	Cuatro entrevistas a Padres de egresados	Dimensión filosófica
Entrevista estructurada	Seis entrevistas a egresados	Dimensión filosófica Dimensión de planeación escolar Dimensión curricular Dimensión evaluativa Dimensión sociológica y Dimensión psicológica
Entrevista semiestructurada a profesores	Cinco profesores. Tres hombres y dos mujeres	Dimensión filosófica Dimensión de planeación escolar Dimensión curricular Dimensión evaluativa Dimensión sociológica y Dimensión psicológica

DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO PARA RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Técnica de recolección de información	Muestra	Dimensiones
Entrevista estructurada a profesores	Siete profesores. Cuatro mujeres y tres hombres	Dimensión filosófica Dimensión de planeación escolar Dimensión curricular Dimensión evaluativa Dimensión sociológica y Dimensión psicológica
Entrevista abierta a profesores	Cinco profesores, dos mujeres y tres hombres	Dimensión sociológica Dimensión curricular
Entrevista semiestructurada con directivos	Cuatro jefes de departamento	Dimensión de planeación escolar Dimensión curricular Dimensión psicológica
Entrevista semiestructurada a Coordinadores de Carrera	Cuatro Coordinadores de Carrera, que coordinan 6 programas educativos	Dimensión curricular Dimensión sociológica Dimensión evaluativa
Entrevista abierta a estudiantes	5 Mujeres, estudiantes de 5to a 8vo semestre	Dimensión curricular
Entrevista semiestructurada a estudiantes	33 Estudiantes, 21 hombres y 14 mujeres	Dimensión sociológica Dimensión curricular
Grupo de Discusión con profesores	Cuatro profesores con antigüedad mayor a 5 años	Dimensión sociológica Dimensión curricular
Grupo de Discusión con profesores	Cuatro profesores con antigüedad menor a 2 años	Dimensión sociológica Dimensión curricular
Grupo de Discusión con estudiantes	Seis estudiantes de diferentes programas educativos de 5to a 8vo semestre	Dimensión sociológica Dimensión curricular
Documento de la Propuesta de Creación del CUValles		Dimensión filosófica Dimensión de planeación escolar Dimensión curricular Dimensión evaluativa Dimensión sociológica y Dimensión psicológica Dimensión epistemológica
Planeación y programas de las asignaturas del calendario 2011 ^a		Dimensión de planeación escolar Dimensión evaluativa

7.3 Criterios y procedimientos para sustentar la credibilidad de la investigación

En la recogida de datos se tuvo en cuenta los criterios y los procedimientos propuestos por Guba (1981, p. 104) debido a que en la recogida de información las técnicas utilizadas fueron de tipo cualitativo (Cuadro 20). Dice el autor que «al apoyarse las estrategias metodológicas utilizadas en la presencia prolongada de quien investiga y por lo tanto en todo lo que él es, se requiere contar con elementos que den rigor y credibilidad a la investigación».

Cuadro 20. Criterios y procedimientos para dar rigor científico a la investigación

Criterio	Investigación cuantitativa	Investigación cualitativa	Procedimientos
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Observación persistente • Triangulación • Recogida de material referencial • Comprobaciones con los participantes
Aplicabilidad	Validez externa	Transferencia	<ul style="list-style-type: none"> • Muestreo teórico • Descripción exhaustiva • Recogida abundante de datos
Consistencia	Fiabilidad interna	Dependencia	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación del estatus y rol del investigador. • Descripción minuciosa de los informantes • Réplica paso a paso • Métodos solapados
Neutralidad	Objetividad (fiabilidad externa)	Confirmabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Descripciones de baja inferencia • Comprobaciones de los participantes • Recogida de datos mecánica • Triangulación • Explicar el posicionamiento del investigador.

Fuente: Guba (1981) adaptado por Luis Carro.

Las acciones que se efectuaron en esta investigación para cubrir estos criterios y dar consistencia a la investigación de naturaleza holística fueron los siguientes:

- a) **Credibilidad.**- que atiende al valor de verdad: Isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad.

La confirmación del criterio de credibilidad, se gestó durante todo el proceso mediante el cuidado exhaustivo de que los participantes cumplieran los criterios de inclusión. Hubo oportunidad de realizar una triangulación a través de la estrategia de solapamiento metodológico, pues se utilizaron los tres tipos de entrevista en los diferentes estamentos, además de los grupos de discusión. La consistencia se pretende alcanzar mediante procedimientos metodológicos que resaltan la identificación de diferentes puntos de vista y perspectivas, mediante el debate reflexivo de perspectivas subjetivas y el contraste permanente de las elaboraciones teóricas con los registros múltiples de la realidad (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008, p. 131).

Además las entrevistas realizadas fueron transcritas y editadas para que los participantes pudieran corroborar lo escrito con lo dicho por ellos, la asertividad en el mensaje captado fue de un 99%.

- b) **Transferencia o validez externa:** La irrepitibilidad de la situación es un peligro metodológico, pero al mismo tiempo como dice Gimeno Sacristán es una situación poco deseable. Al investigar sin alterar las condiciones del medio cotidiano, las elaboraciones teóricas que se contruyan como consecuencia del contraste, pueden ser más útiles para comprender y actuar sobre el mismo escenario, aunque podrán ser transferibles a escenarios que presenten similitudes destacables con el escenario estudiado (2008, p. 132), las acciones que se realizaron en la investigación para argumentar la posibilidad de aplicabilidad fueron utilizar un muestreo teórico con los estudiantes, para el grupo de discusión se ajustó a los criterios de homogeneidad para poder generar un ambiente propicio para la conversación, sin embargo en las entrevistas se buscó la máxima variabilidad en las categorías de calidad (programa educativo, procedencia, sexo y edad) con el fin de obtener una visión amplia del escenario.

En el caso de los profesores de igual manera el muestreo se llevó a cabo considerando criterios de homogeneidad para los grupos de discusión y al mismo tiempo datos para el contraste como la antigüedad (dos y cinco

años). La participación fue de los cuatro departamentos, con lo que se pudo tener la percepción de todas las áreas del conocimiento.

Las entrevistas y los grupos de discusión, tanto de profesores como de estudiantes arrojaron abundantes datos, lo que nos permitió hacer un trabajo de análisis holgado que contribuyera en el alcance de los objetivos de investigación.

- c) **Dependencia:** La Repetición de resultados cuando se realizan investigaciones en los mismos sujetos e igual contexto, da consistencia a la investigación. La identificación y presentación del investigador estuvo avalada y reconocida por las autoridades universitarias, cuidando en todo momento la presentación del trabajo de investigación y el objetivo de la misma. El procedimiento metodológico para la selección de los informantes fue uno de los aspectos fundamentales para dar consistencia a la investigación, sin embargo como cualquier otro proceso en donde el sujeto es el principal instrumento de trabajo se encontraron algunas dificultades para gestar la participación de los estudiantes de acuerdo a las características solicitadas. Esta situación nos llevo a implementar el muestreo por conveniencia, de tal manera que con el apoyo de docentes también se gestionó la participación de estudiantes.

En el apartado de criterios metodológicos se define el tipo de instrumentos utilizados para la recogida de datos, así como las técnicas que se usaron para el análisis de la información. Esta guía teórica y sistematizada facilita enormemente y da consistencia al trabajo. Como ya se dijo anteriormente también se utilizó el solapamiento de métodos, con el fin de triangular la información recogida de diferentes formas.

- d) **Confirmabilidad,** este criterio pretende cuidar de las preferencias y los prejuicios del investigador. La neutralidad, es la garantía de que los descubrimientos de una investigación no están sesgados por motivaciones, intereses y perspectivas del investigador.

Con el fin de evitar dentro de lo posible los sesgos en la información recogida, como se dijo en el punto anterior se hizo una transcripción lo más puntual posible de las grabaciones realizadas en el procesador de textos, lo cual permitió comprobar con los participantes el mensaje enviado y el recibido. Para esta actividad se hizo la entrega impresa y se les pido que en función de sus tiempos la leyeran detenidamente para recogerlas posteriormente. Se les anexó una papeleta que explicitaba el objetivo de ese

paso y la actividad que tenían que realizar a partir de la lectura del documento.

La triangulación de la información de las dimensiones de Planeación Escolar, Curricular, Sociológica y Psicológica, fundamentalmente recogida de las participaciones de los actores principales del proceso, resulto sumamente enriquecedor. Así mismo se busco en cada caso encontrar un elemento más para constatar los datos recogidos. En el caso de la Planeación Escolar, se recurrió también a las planeaciones que los docentes realizan cada semestre.

Durante el proceso de la recogida de datos se considera que la posición del investigador fue de apertura y acogida con todos los estamentos de igual manera, evitando juicios y posicionamientos en determinado orden, aunque no se deja de reconocer el involucramiento y la posición ante determinadas realidades por ser parte activa de estos procesos.

En esa misma lógica se procuró en todo momento tener la guía sistemática de tal manera que no mediara la improvisación como regla.

7.4 Procedimiento para el análisis e interpretación de los datos

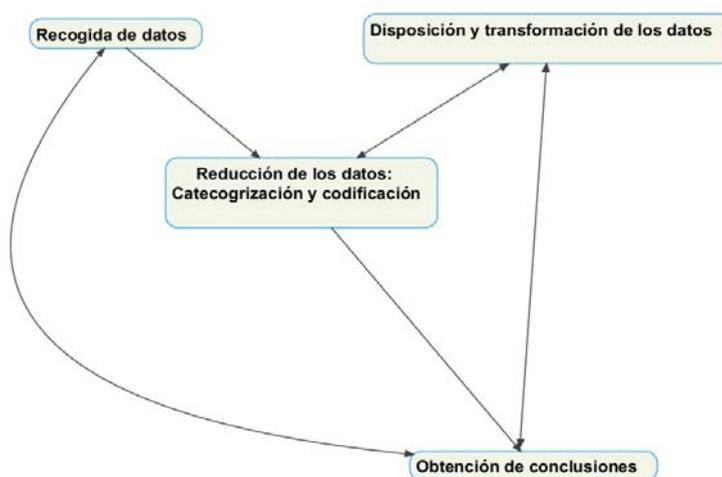
El proceso de análisis de los datos supone un proceso detallado. Este momento constituye la fase en que se logra dar consistencia a la investigación realizada.

En el análisis se llevan a cabo básicamente tres etapas:

- Primera etapa.- Se hace acopio de toda la información de toda la información obtenida, de una manera textual.
- Segunda etapa.- Se segmenta ese conjunto inicial de datos a partir de categorías descriptivas que han emergido de los mismos y que permiten una reagrupación y una lectura distinta de esos mismos datos.
- Tercera etapa.- Se hace una interrelación de categorías descriptivas identificadas y la construcción de categorías de segundo orden o axiales. Se estructura la presentación sintética y conceptualizada de los datos.

Algunos autores como Milles y Huberman (1994) señalan el proceso a seguir después de la recogida de datos a través del siguiente gráfico

Figura 6. Proceso interactivo en el análisis de los datos



Fuente: Miles & Huberman, 1994.

7.4.1 Técnicas de análisis de entrevistas y grupos de discusión

La técnica para el análisis de entrevistas y grupos de discusión fue básicamente el análisis de contenido cualitativo, se utiliza también el análisis frecuencial como estrategia de apoyo para el análisis cualitativo.

El análisis se realizó procurando ser objetivos y sistemáticos en cada acción, las cuales se enumeran a continuación

- Organización de la información
- Elaboración de categorías para la codificación
- Codificación
- Correlación de información e interpretación de resultados con apoyo de matrices y redes.

Tabla 16. Codificación de las técnicas de recogidas de datos.

Técnica de recolección de datos/ Dimensión	Dimensión filosófica	Dimensión de planeación escolar	Dimensión curricular	Dimensión sociológica	Dimensión psicológica	Dimensión Evaluativa	Dimensión epistemológica
A. Grupo de discusión de estudiantes	☒	☒	☑	✓	☒	☒	
B. Entrevistas semiestructuradas de estudiantes	×	☑	☑	☑	✓	☑	
C. Entrevistas a coordinadores de carrera	☒	✓	☑	☑	✓	☑	
D. Entrevista abierta a estudiantes	×	✓	☑	☑	✓	✓	
E. Entrevista a Jefes de Departamento	☒	☑	☑	☑	☒	✓	
F. Grupo de discusión de asesores	☒	✓	☑	☑	✓	✓	
G. Entrevista abierta a asesores	☒		☑	☑	☒	☒	
H. Entrevista Semiestructurada de asesores	☑	☑	☑	☑	☑	☑	
I. Entrevista estructurada a egresados	☑	☑	☑	☑	☑	☑	
✓ Se abordó la dimensión X No se abordó ✓ Se abordó regularmente × Se abordó poco							

En la Tabla 16, se muestra una matriz con una primera codificación de las técnicas de recogida de datos, lo cual facilitó posteriormente la interpretación de los mismos. En dicha matriz también se observa las dimensiones que se abordaron con cada instrumentos y la triangulación que se generó.

La oferta de programas para el análisis cualitativo es amplio y se le conoce con el nombre genérico de CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*), todos ellos ofrecen las suficientes herramientas para facilitar el trabajo del analista (Muñoz Justicia, 2005, p. 10).

En la formación del doctorado tuve la oportunidad de familiarizarme con Nud*ist Vivo, posteriormente ensaye el análisis con MAXQDA, sin embargo en la búsqueda de adquirir mayor habilidad en alguno de ellos me encontré con un curso de Atlas-ti que hizo que eligiera este software. Considero que existe una gran similitud en sus procesos de operación, diferenciándose en la utilidad de acuerdo al tipo de material que se pretende analizar, pero como dice Carmen Varguillas (2006, p. 75) indistinto del software que se utilice el investigador debe asumir una postura epistemológica por convicción, no por moda, ni por mandato institucional.

El ATLAS.ti es un software cuya fundamentación teórica coincide y favorece el tipo de análisis que se pretende realizar. Este software también será utilizado en el análisis de algunas de las fuentes de información documental.

El Atlas.ti, es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de, principalmente, grandes volúmenes de datos textuales, así como de audio y video. Al ser el proceso de interpretación de hallazgos y su estructuración teórica una de las tareas más difíciles en toda investigación, la fundamentación del software, basada en la Teoría Anclada (Grounded Theory) de Glaser y Strauss (1967), desde mi particular punto de vista la facilita.

Aparece en los años 60 y es presentada y recibida como una innovación metodológica. Barney Glaser y Anselm Strauss (1967) en su libro *Discovery of Grounded Theory* elaboran una propuesta metodológica que pretende romper los dogmas de la perspectiva lógica deductiva de la investigación (Goulding, 1998; Haig, 1995; Laperrière, 1997; Wagenaar, 2003 citados por Raymond, 2005, p. 2).

Siendo innovadora en varios aspectos. Algunos autores señalan que la Teoría Anclada (TA) no es del todo original, pues se inspira en ciertas reglas ya formuladas en la sociología americana y fenomenológica (Bryant, 2002; Laperrière, 1997, citado *Ibid.*). Del pragmatismo americano, Glaser y Strauss conservan la necesidad de arriesgar la teoría en la realidad y la importancia de la observación in situ para la comprensión de los fenómenos [...] de la filosofía fenomenológica, los autores retienen el hecho de permitir que un fenómeno hable por sí mismo.

Como precisa Raymond Bryant (2000) «recalca que la TA se sitúa entre los paradigmas del positivismo (la realidad es objetivable) y del constructivismo (la realidad se percibe de manera hermeneútica), una doble herencia que en la actualidad es un debate ontológico, epistemológico y metodológico».

En el contexto de nuestra investigación bien podríamos asumir esta postura como una visión holística de los fenómenos. Bajo esta perspectiva, confirmamos que el software del ATLAS.ti fue la herramienta computacional más acorde a las necesidades de análisis, interrelación e interpretación de las variables de la investigación.

7.4.2 Técnicas de análisis de las fuentes documentales

En cuanto a las fuentes documentales utilizadas para contrastar la experiencia recogida a través de los medios de conversación descritos, también fueron sometidas a un análisis de contenido. El texto analizado fue el Documento de la Propuesta de Creación, seleccionándose solamente dos de sus capítulos: El tres que se refiere al «Modelo Académico» y el cuatro denominado «Perspectiva del CUValles». Ambos capítulos definen el modelo académico que el CUValles debe cumplimentar de acuerdo al diagnóstico realizado para su creación. Estos capítulos se encuentran de la página 45 a la 73, para este análisis se desarrollaron los siguientes pasos.

1. Localización del documento en la página web del CUValles (2004).
2. Ubicación en la Unidad Hermenéutica para su análisis.
3. Fragmentación del texto, utilizando la codificación deductiva, a partir de la teoría del modelo pedagógico de Flórez Ochoa y Estrada.
4. Construcción de redes entre las codificaciones realizadas

Otra de las fuentes de información seleccionadas para triangular la información recogida a través de las diferentes técnicas ya descritas fueron las planeaciones de las materias de los profesores, cuya información se circunscribe básicamente a la dimensión de la planeación y organización escolar. El procedimiento para obtener esta información y generar el análisis respectivo fue el que a continuación se describe.

- 1) Solicitud a la Secretaría Académica de las planeaciones. Dicha instancia giró instrucciones a la Unidad de Multimedia Instruccional (UMI) para que se me proporcionara un archivo electrónico con los programas y planeaciones de las asignaturas de todas las carreras.
- 2) La UMI me proporcionó mediante un CD el concentrado de programas y planeaciones de los calendarios 2010 A, 2010B y 2011A.
- 3) Con la intención de circunscribir la investigación en una unidad temporal, de acuerdo a lo establecido en el diseño de la investigación. El análisis se hizo solo del calendario 2011A, ya que las entrevistas y los grupos de discusión se realizaron al finalizar el calendario 2010B y el 2011A. Se presenta sólo una matriz comparativa de los tres calendarios que muestra numéricamente los programas y planeaciones entregadas por los profesores, elemento que para la investigación es significativo.
- 4) El análisis de las planeaciones y programas se realizó utilizando listas de control para identificar el tipo de elementos que contienen, los cuales fueron analizados a la luz de las teorías pedagógicas centradas en el estudiante, en las cuales se especifican el tipo de estrategias didácticas y procesos de evaluación que mejor responden a este nuevo paradigma educativo, si se le quiere llamar a sí, o simplemente a esta orientación pedagógica innovadora.

7.4.3 Sistema categorial para el análisis de contenido de las entrevistas de estudiantes y asesores

Para estar en condiciones de realizar un análisis de contenido de las comunicaciones se elaboró un sistema de categorización, el cual se hizo utilizando la codificación deductiva, a partir de la teoría del modelo pedagógico de Flórez Ochoa (ver Cuadro 21).

Cuadro 2.1. Sistema de codificación y categorización deductiva

No.	Dimensión	Definición de la dimensión	Categoría	Código	Definición
1	Filosófica *	Esta dimensión responde básicamente a la pregunta: ¿Qué tipo de hombre se quiere formar? Lo cual implica dos cuestiones: la definición de las cualidades de tipo moral, valorativo, teórico, instrumental y actitudinal de ese nuevo hombre y el sentido que tiene la formación.	Dimensión filosófica (ausente)	DFA	
			Dimensión filosófica (presente)	DFP	
			Dimensión de planeación escolar (participación estudiante y el docente)	DPEP	
			Dimensión de planeación escolar (realizada solo por el docente)	DPED	
2	Planificación y administración escolar	La pregunta orientadora de esta dimensión es ¿Cómo y con qué estrategias técnico-metodológicas se promueve el aprendizaje? Las estrategias didácticas se componen por un conjunto muy amplio de actividades desarrolladas a partir de etapas o procesos, desde la planeación hasta la evaluación y en especial en la concreción de la relación áulica	Dimensión de planeación escolar (estrategias didácticas centradas en el aprendizaje)	DPECA	Las estrategias didácticas, son un conjunto de procedimientos que pretenden llevar a buen término la acción didáctica. Las estrategias innovadoras son impulsoras del cambio, implicativas del alumnado adoptando un papel activo en el proceso de aprender, constructivas o facilitadoras del autoaprendizaje, orientadas hacia el aprendizaje más que a la enseñanza, resaltando el papel del estudiante más que del profesor.

EVALUACIÓN HOLÍSTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL C.U. VALLES

No.	Dimensión	Definición de la dimensión	Categoría	Código	Definición
			Dimensión de planeación escolar (estrategias didácticas centradas en la enseñanza)	DPECE	
			Dimensión curricular (ambiente de aprendizaje físico no tiene impacto)	DCAFS	
			Dimensión curricular (talleres de formación integral + para el aprendizaje)	DCFIP	
		En esta dimensión la pregunta que se plantea es ¿A través de que contenidos, entrenamientos o experiencias se promueve el aprendizaje? Lo cual corresponde al mapa curricular; incluye los contenidos académicos mínimos para cada una de las unidades de aprendizaje, las modalidades del trabajo en la escuela: asignaturas, talleres, seminarios y los requisitos para la permanencia, promoción, acreditación y conclusión de los estudios. Lo anterior significa que, se establecen tanto un orden como una serie de requisitos para la permanencia, promoción, acreditación y conclusión de los estudios.	Dimensión curricular (asesoría desfavorable)	DCAD	No se da asesoría y se convierte en una actividad valorada solo por su repercusión en la calificación del estudiante
3	Curricular *		Dimensión curricular (sin asesoría)	DCSA	
			Dimensión curricular (no hay vínculo entre teoría-práctica)	DCNTP	
			Dimensión curricular (ambiente de aprendizaje físico adecuado)	DCAFA	
			Dimensión curricular (estructura administrativa adecuada)	DCEAA	La estructura administrativa favorece la atención adecuada de los estudiantes. El tiempo, la carga horaria asignada, el número de estudiantes, entre otros.

DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO PARA RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

No.	Dimensión	Definición de la dimensión	Categoría	Código	Definición
			Dimensión curricular (talleres de formación integral favorecen el desarrollo personal)	DCFIDP	
			Dimensión curricular (50% de presencialidad favorable para fomentar la autogestión)	DCP50	
			Dimensión curricular (desconocimiento de los servicios de apoyos)	DCDSA	Los servicios de apoyo al aprendizaje además de la tutoría y la formación integral, se encuentra las becas, servicios de salud integral (médico, psicológico y asesoría nutricional, instalaciones del gimnasio)
			Dimensión curricular (ambiente de aprendizaje virtual sin impacto)	DCAVS	Las tecnologías de la información y la comunicación y la construcción de los materiales instruccionales son usados solamente como un recurso mas en donde el paradigma centrado en la enseñanza se mantiene y el profesor continua con un papel protagónico.
			Dimensión curricular (ruta curricular rígido)	DCR	Un currículum rígido debe atender lo establecido y cada quien debe ubicarse en donde le corresponde.
			Dimensión curricular (tutoría exitosa)	DCTE	La tutoría entraña una relación individualizada con la persona del educando en la estructura y la dinámica de sus actitudes, aptitudes, conocimientos e intereses.
			Dimensión curricular (ímpacto positivo de los	DCSAP	

EVALUACIÓN HOLÍSTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL C.U. VALLES

No.	Dimensión	Definición de la dimensión	Categoría	Código	Definición
			servicios de apoyo)		
			Dimensión curricular (50% de presencialidad favorable para combinar la formación profesional y el trabajo)	DC50FFT	
			Dimensión curricular (hay vínculo teoría-práctica)	DCVTP	
			Dimensión curricular (50% de presencialidad favorable para combinar familia y formación profesional)	DC50FFF	
			Dimensión curricular (estructura administrativa inadecuada)	DCEAI	El tiempo, el número de estudiantes y la carga horaria, comisiones y actividades docentes no son las adecuadas para el trabajo centrado en el estudiante y su aprendizaje.
			Dimensión curricular (asesoría favorable)	DCAF	La asesoría disciplinar puede ser individual o grupal y se ofrece con la intención de apoyar en el diseño y participación en proyectos especiales, prácticas...). La asesoría puede ser intramuros (al interior de la institución) y de vinculación (contacto con el mundo profesional real)
			Dimensión curricular (talleres de formación)	DCFISA	

DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO PARA RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

No.	Dimensión	Definición de la dimensión	Categoría	Código	Definición
			integral sin impacto para el aprendizaje)		
			Dimensión curricular (ambiente de aprendizaje virtual favorable)	DCAVF	
			Dimensión curricular (50% de presencialidad desfavorable para el aprendizaje)	DC50DA	
			Dimensión curricular (50% de presencialidad favorable para el aprendizaje)	DC50FA	
			Dimensión curricular (ruta curricular flexible)	DCRCF	En un mapa curricular flexible, las pautas de organización tanto a nivel de contenido, como de estructura son más flexibles, adecuándose a las necesidades y características de los estudiantes. El tiempo de escolarización, se hace en ciclos más largos.
			Dimensión sociológica (rol de docente participativo con estudiante)	DSRDE	
			Dimensión sociológica (rol docente activo y preponderante)	DSRDAP	
			Dimensión sociológica (rol del estudiante pasivo)	DSREP	
4	Sociológica*	La pregunta básica en esta dimensión es ¿Quién predomina o dirige el proceso, el maestro o el alumno? La direccionalidad del proceso de enseñanza aprendizaje hace referencia a la identificación de quién es el sujeto activo dentro del salón de clase: esto es, permite saber quién, estudiante o docente, es el responsable de dirigir, orientar y supervisar la acción educativa.			

EVALUACIÓN HOLÍSTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL C.U. VALLES

No.	Dimensión	Definición de la dimensión	Categoría	Código	Definición
		Es necesario conocer a quién le toca dar inicio, continuar y desarrollar una actividad permanente en el proceso, pues la direccionalidad determina los roles sociales derivados de las otras dimensiones del modelo pedagógico.	Dimensión sociológica (rol del estudiante activo)	DSREA	
5	Psicológica	En esta dimensión se define ¿A qué ritmo debe generarse el proceso de aprendizaje? La labor docente define cuánto tiempo es el que se contempla para desarrollar los contenidos -planeados y reconocidos como deseables- y determinar el espacio para el encuentro entre maestro y alumno.	Dimensión psicológica (respeto por el ritmo del proceso de aprendizaje) Dimensión psicológica (consideración de los estilos de aprendizaje) Dimensión psicológica (no se toma en cuenta el ritmo de aprendizaje)	DPRRA DPEA DPNRA	Se trata de respetar el proceso del estudiante, ligado también a su forma de aprender.
		La definición en esta dimensión es sobre ¿Qué criterios de evaluación se utilizan en el proceso enseñanza-aprendizaje y que concepción subyace? La evaluación adquiere un papel clave pues contribuye a describir y explicar cuántos, hasta dónde, por qué sí y por qué no se alcanzaron los fines que se perseguían con la institucionalización de un determinado modelo pedagógico	Dimensión evaluativa (estrategias de evaluación sumativas) Dimensión evaluativa (determinada por estudiante-docente)	DEEES DEED	División y acreditación parcial del curso en segmentos excluyentes. La cual se hace básicamente mediante exámenes. La asignación de nota final es sumatoria de las partes.
6	Evaluativa		Dimensión evaluativa (autoevaluación)	DEA	Para Wheeler "puesto que la evaluación es parte integral del proceso de aprendizaje, es preciso contar con el alumno, en la medida en que sea posible y que él sea capaz de hacerlo, a la hora de evaluar su propio aprendizaje". En consecuencia, la autoevaluación es una forma adecuada para que el estudiante perciba el nivel

DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO PARA RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

No.	Dimensión	Definición de la dimensión	Categoría	Código	Definición
			Dimensión evaluativa (estrategias de evaluación formativas)	DEEEF	<p>alcanzado en su aprendizaje</p> <p>En la evaluación formativa, la finalidad está centrada en el perfeccionamiento de un programa en desarrollo que se realiza a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es una evaluación continua de los aprendizajes. Algunas estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo en forma de interrogatorio - Métodos de toma de decisiones - Proyectos y asignación de tareas - Técnicas de debate y de moderación - Dinámica de grupos - Círculos de calidad - Métodos de simulación - Mapas conceptuales y redes semánticas - Observación

Nota: Las categorías que no tienen definición es porque su significado es explícito

7.4.4 Procedimiento previo a la interpretación

1. Se efectuó la transcripción de los contenidos de las 74 entrevistas en formato Word, las cuales se editaron para entregarse a los entrevistados a fin de constatar con ellos la fidelidad del mensaje transmitido. Fueron impresas en su totalidad, entregándoseles personalmente con un paper adjunto que les permitía tener presente la actividad que se tenía que hacer con el documento.
2. En función de los tiempos que cada entrevistado requería, se establecía un nuevo encuentro para recoger el documento y las observaciones que hayan realizado. En un 97 % no hubo modificaciones ni del mensaje ni el texto, solo en dos entrevistas hubo correcciones mínimas de redacción. Cabe señalar que también el 97% regreso en físico el doc. Solo el resto lo hizo vía Internet.
3. Con la confirmación de los contenidos se preparó el material para el análisis clasificando las entrevistas por estamentos y tipo: directivos, asesores y estudiantes; estructuradas, semiestructuradas y abiertas; grupos de discusión.
4. Después de preparar el material y editarlo como documentos RTF se continuó con la fragmentación y la clasificación de los datos, procesos que se realizaron utilizando la codificación deductiva en la mayoría de los documentos, sin embargo se echo mano también de la codificación inductiva o como lo maneja el Atlas ti. de la codificación in vivo en casos donde desde nuestro punto de vista era importante registrarlos así.
5. Además de la categorización descriptiva a través de la codificación deductiva e inductiva, se hicieron algunas codificaciones de segundo orden, utilizando el parámetro favorable-desfavorable. Se obtuvieron también datos de tercer orden con la intención de que a través de ellos se observó la frecuencia y la variabilidad de la muestra en cuanto a edad, sexo, programa educativo y procedencia.

8 Análisis e interpretación de datos

El análisis en una investigación holística no difiere sustancialmente de otros tipos de investigación, de ahí que no existen técnicas diferentes para llevarlo a cabo. Es como en otras, parte de un continuum, separación (análisis), reunificación (síntesis) y el cómo hicimos estos procesos (metaevaluación) acciones que dan consistencia conceptual al proceso. Esta triada que me parece indisoluble, Stake lo presenta como el nombre de un capítulo de su libro *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares* (2006).

Sin embargo considerando la orientación del enfoque metodológico de la evaluación de tipo democrático un aspecto fundamental y distintivo será que la interpretación refleje las opiniones e intereses de los grupos implicados. En este caso el papel del evaluador, como lo dice MacDonald (1995), es el de actuar como intermediario entre distintos grupos de interés:

EVALUACIÓN HOLÍSTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL C.U. VALLES

él proporciona información para documentar y valorar el programa (informa y forma el juicio).

8.1 Análisis de contenido de la Propuesta de Creación del CUValles

El Documento de la Propuesta de Creación del CUValles, es una fuente fundamental de la definición del modelo pedagógico del CUValles desde su creación. Actualmente aunque se cuenta con presentaciones, discursos de las autoridades académicas, planes, programas e informes de actividades, se considera que oficialmente es el referente indicado para realizar la contrastación de la experiencia recogida con estudiantes y profesores porque en él se registra la fundamentación y los principios pedagógicos del modelo.

8.1.1 Definiciones operacionales para el análisis de contenido de fuentes documentales

1. Universo

En este caso el universo estuvo conformado por los documentos institucionales del CUValles: Planes Institucionales, Programas de Desarrollo, Informes de Actividades, Reglamentación, Dictamen de creación, Documento de la Propuesta de Creación, entre otros.

2. La población

La muestra seleccionada para el análisis fueron dos de los capítulos del Documento de la Propuesta de Creación del CUValles:

a) Modelo académico, que contiene los principios pedagógicos que orientan el modelo académico, su fundamentación no convencional, así como un subtema sobre las modalidades educativas y el proceso educativo autogestivo.

b) Perspectiva del CUValles en la Red Universitaria, el cual contiene dos temas principales: La expansión y consolidación del proyecto de Red Universitaria y un nuevo modelo académico.

3. Las unidades de análisis

Las unidades de análisis fueron dos de sus capítulos, que ya fueron mencionados, los cuales fueron analizados con el procedimiento de análisis de contenido descriptivo, a través del Atlas.ti.

El primer resultado que se muestra y que constituyó un punto de referencia para el subsecuente análisis del documento, fue el número de palabras de mayor presencia y significatividad, cuya tabla se presenta a continuación como un elemento de referencia.

Palabras más frecuente en los dos capítulos analizados del Documento de la Propuesta de Creación

Tabla 17. Frecuencia de palabras en el documento de la propuesta de creación

No.	Palabras llenas	Número	No.	Palabras llenas	Número
1	Aprendizaje	62	20	Nuevos	5
2	Educación	60	21	Flexible	4
3	Proceso	34	22	Flexibles	4
4	Modelo	29	23	Flexibilidad	2
5	Desarrollo	24	24	Autoaprendizaje	1
6	Educativo	24	25	Autocontrol	1
7	Asesoría	11	26	Autoempleo	1
8	Asesorías	6	27	Autoestima	1
9	Integral	10	28	Autogestionarias	1
10	Autogestivo	9	29	Autogestionario	1
11	Autogestionaria	7	30	Autogestora	1
12	Autogestivos	3	31	Autoimagen	1
13	Autogestión	7	32	Autoinstrucciona	1
14	Autogestiva	2	33	Autoinstruccionales	1
15	Autonomía	2	34	Autoritarias	1
16	Asesor	5	35	Autoritario	1
17	Cambio	5	36	Autosuficiencia	1
18	Innovación	5	37	Autónoma	1
19	Nuevo	5			

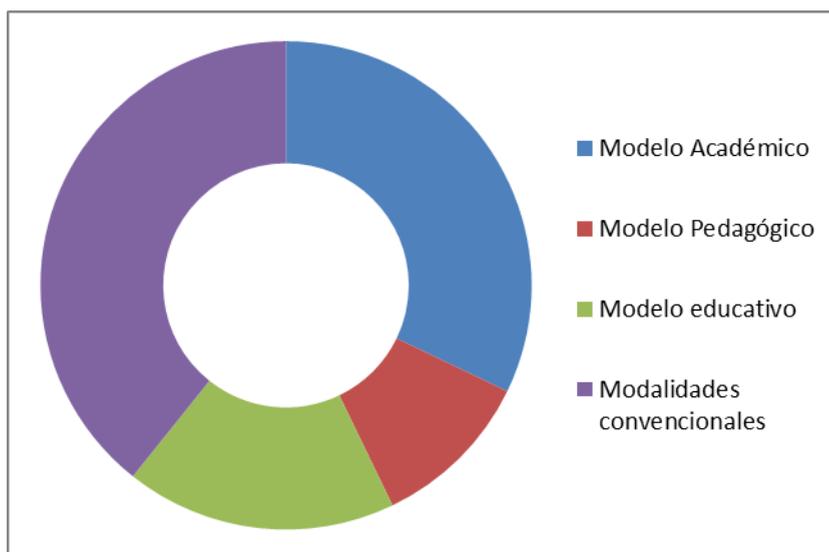
En la Tabla 17 se observa una prevalencia en primer lugar de la palabra aprendizaje, no aparece el constructo enseñanza. Haciendo una suma de las palabra que aparecen en singular y en plural, en masculino o femenino, identificamos el uso profuso de los componentes que se utilizan para definir el modelo académico a saber: Proceso, Flexible, Asesorías, Tutoría, conceptos ligados al significado de cambio (innovador, nuevo). De igual manera hay una prevalencia importante de palabras compuestas con la raíz «Auto» lo cual también es significativo, ya que a partir de esta primera radiografía se puede identificar las características esenciales del modelo académico o pedagógico del CUValles.

Posterior a este recuento de palabras, se procedió al análisis del documento en base a la tabla de categorización presentada en el capítulo anterior.

La codificación nos permitió transformar la unidad de análisis (Capítulos del Documento de la Propuesta de Creación del CUValles) en unidades de registros con los que ahora se presenta el siguiente análisis:

El análisis de contenido en el DPC se dirige inicialmente al constructo modelo pedagógico. Un hallazgo importante es que para referirse a la descripción del conjunto de actividades que se desarrollan en el CUValles para lograr la formación de un estudiante de manera integral, tal como se mencionó en la parte teórica hay un uso indiferenciado de los constructos modelo académico, modelo pedagógico, modelo educativo y modelos no convencionales.

Gráfico 2. Frecuencia del uso del constructo modelo con distintos adjetivos



Fuente: Documento de la Propuesta de Creación del CUValles

Modelo académico aparece 18 veces, modelo educativo 10 ocasiones y modelo pedagógico se menciona seis veces y llama la atención que «no convencional» aparece 22 veces. La especificación literal como modelo pedagógico, educativo, académico o no convencional centrado en aprendizaje o en el estudiante no aparece en ninguna ocasión. La única aparición en el documento es la expresión «esquema de trabajo centrado en

el aprendizaje». Sin embargo a lo largo del documento se hace una serie de construcciones que evidencian las características de un modelo centrado en el aprendizaje como se puede constatar con la lista de palabras con mayor frecuencia.

Se identificó además que en ninguno de los epígrafes aparece el tipo de paradigma o enfoque que caracteriza al modelo pedagógico, con excepción de las expresiones «Modelo Pedagógico de Formación Integral» y «Pedagogía participativa, como el mejor modelo pedagógico». Al hacer la investigación teórica estos constructos amalgaman la caracterización de un modelo centrado en aprendizaje, con una orientación constructivista apoyado en teorías como la de Vigostky, Brunner, Piaget, entre otros.

Cuando se habla en el DPC de un modelo no convencional, se le infunde las características de lo que es un modelo pedagógico, al referirse a modalidades no convencionales se describe mediante qué procesos, teorías, métodos y técnicas se debe generar el aprendizaje, siendo que teóricamente las modalidades convencionales son un tipo de modalidad educativa, las cuales su función es determinar la forma cómo se ofrecen los programas educativos (presencial o no presencial, y sus diferentes combinaciones) independientemente si es o no centrado en el aprendizaje y el estudiante o en la enseñanza y el profesor, sin embargo por alguna razón y no es solo este el caso, hay autores que cuando hablan de modalidades no convencionales remiten a la implementación de modelos innovadores, centrados en el aprendizaje.

Hecha esta consideración en relación al evento principal se presenta una matriz con las dimensiones y el contenido del DPC que corresponde a cada una de ellas (Cuadro 22).

En una de las columnas se incorporó las características que un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje debe tener con lo cual se pudo constatar que la caracterización del modelo pedagógico del CUValles esta fundamentada en la teoría del constructivismo, en el aprendizaje significativo y en el humanismo.

Cuadro 22. Análisis de las dimensiones en el Documento de la Propuesta de Creación del CUValles

Dimensiones	Indicios	Aspectos que aparecen en la propuesta de creación	Caracterización teórica de las dimensiones en el modelo pedagógico centrado en el estudiante y su aprendizaje
<p>Filosófica... Fines de la educación Los fines educativos están centrados en la noción de formación, esto es, los fines tienen un carácter especial porque aparece la formación como ideal. Esto significa que se busca hacer realidad lo que se plantea desde una cierta orientación teórica. En otras palabras, se intenta conocer la respuesta a cómo debe ser el nuevo hombre, el hombre del futuro que empiezo a construirse en la naciente institución escolar.</p>	<p>Definición que hace la dependencia de las cualidades de tipo moral, valoral, teórico, instrumental y actitudinal que debe tener el nuevo hombre identificados.</p>	<p>El individuo como totalidad en su proceso de aprender, y la influencia de sus motivaciones, emociones e historia de vida, entre otros La generación de conocimientos, la transmisión de los mismos y el desarrollo de los valores culturales, en estructuras integrales en las áreas del conocimiento que el Centro ofrece, que permitirán la formación de científicos y humanistas con mejores índices de calidad para el ejercicio profesional y capaces de inducir cambios en su entorno</p>	<p><i>El fin de la escuela [propósitos] no puede estar limitado al aprendizaje: la escuela debe preparar para la vida.</i> La escuela es una institución social que debe concentrarse en los más efectivos medios para ofrecer al niño los recursos necesarios para cultivar la herencia cultural y desarrollar sus facultades para lograr fines sociales. <i>La corriente humanista dice que: Ser humano es una totalidad; tiende a su autorrealización, es un ser en contexto humano, consciente de sí mismo y de su existencia, con facultades para decidir, es intencional.</i></p>
<p>Planeación escolar.- Por lo que corresponde a las estrategias didácticas, son el conjunto de decisiones que –antes, durante y después del proceso de enseñanza aprendizaje- toma el maestro con la intención de lograr desarrollar las habilidades, destrezas, conocimientos, aptitudes</p>	<p>Identificar en las Planeaciones de las asignaturas el tipo de estrategias didácticas que utiliza el profesor. Triangular con los estudiantes y los profesores la información vertida en las planeaciones.</p>	<p>El estudiante de hoy requiere en muchas ocasiones combinar trabajo y escuela, por lo que manda una oferta educativa que sin quitar celeridad a sus estudios, le permita realizarlos en horarios limitados y diversos, y que estimule la aplicación inmediata de los</p>	<p>Los recursos didácticos serán entendidos como útiles de la infancia que al permitir la manipulación y la experimentación, contribuirán a educar los sentidos, garantizando el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades intelectuales [recursos didácticos] ". <i>Al considerar al niño como artesano de su propio conocimiento, el activismo da primacía</i></p>

EVALUACIÓN HOLÍSTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL C.U. VALLES

Dimensiones	Indicios	Aspectos que aparecen en la propuesta de creación	Caracterización teórica de las dimensiones en el modelo pedagógico centrado en el estudiante y su aprendizaje
<p>y actitudes que se requieren para asegurar la correcta formación del sujeto social. Así pues, las estrategias didácticas se componen por un conjunto muy amplio de actividades desarrolladas a partir de etapas o procesos como por ejemplo desde la planeación hasta la evaluación y en especial en la concreción de la relación del aula. Es decir, la pregunta es cómo el maestro enseña los contenidos académicos en el salón de clase. Estas estrategias implican también que en el proceso de planeación se expresen las razones para incorporar determinados conocimientos que deben ser adquiridos por el alumno.</p>		<p>conocimientos recientes a su práctica laboral requiere optimizar el tiempo del que dispone con metodologías y tecnologías educativas que permitan su tránsito por un currículum transdisciplinar y enriquecido por experiencias de aprendizaje programadas no escolarizadamente.</p>	<p><i>al sujeto y a su experimentación [método]</i> En el cognoscitismo el maestro debe orientar a los estudiantes a desarrollar aprendizajes por recepción significativa y a participar en actividades exploratorias, que puedan ser usadas posteriormente en formas de pensar independiente. En el constructivismo se parte de situaciones didácticas problemáticas que causen estados de desequilibrio. El método de estudio del humanismo es un Enfoque holista, subjetivo, empático, dialógico, gestáltico, heurístico. El método de estudio del constructivismo es el método histórico crítico, método de análisis formalizante, método de análisis clínico crítico: método psicogenético</p>
<p>Curricular..... Contenidos académicos Los contenidos académicos son en realidad una referencia concreta al conjunto de saberes escolares; estos, a la manera en que está organizado todo el saber y como se administra para ser adquirido por el alumno en su proceso de formación. Esto implica, para el investigador, no sólo explicitar este conjunto de</p>	<p>Mapa curricular, Requisitos para la permanencia, promoción, acreditación y conclusión de los estudios. Modalidades de trabajo en la escuela: talleres, asignaturas, seminarios... Formación integral Prácticas educativas Vinculación con los laboratorios de práctica</p>	<p>El Centro ofrecerá diversos currícula, aquellos que por la potencialidad regional puedan resultar viables en diferentes áreas del conocimiento. Esta característica lo hace ser un Centro Multidisciplinario que eleva la diversificación de posibilidades cognoscitivas y por tanto, aumenta la atención de la demanda educativa. La</p>	<p>Los contenidos educativos deben organizarse <i>partiendo de lo simple y concreto hacia lo complejo y abstracto</i> [secuenciación]. El humanismo, plantea que a través de programas flexibles se promueve el aprendizaje significativo, con primacía de las conductas creativas, propiciando la autonomía y la cooperación. Una de las aplicaciones de la teoría de Piaget es el uso como herramienta útil en el planeamiento de programas educativos que</p>

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Dimensiones	Indicios	Aspectos que aparecen en la propuesta de creación	Caracterización teórica de las dimensiones en el modelo pedagógico centrado en el estudiante y su aprendizaje
<p>saberes, sino además, reconocerlo como integrado, jerarquizado y planificado. Lo anterior significa que, se establecen tanto un orden como una serie de requisitos para la permanencia, promoción, acreditación y conclusión de los estudios.</p> <p>En sentido estricto, los contenidos académicos corresponden a lo que en el campo de la planeación educativa se llama mapa curricular; además incluye los contenidos académicos mínimos para cada una de las unidades de aprendizaje, como las modalidades del trabajo en la escuela: asignaturas, talleres, seminarios.</p>	<p>Materiales instruccionales en línea Adquisición de un segundo idioma Servicio social</p>	<p>constitución de las unidades académicas del Centro Universitario tendrán este carácter</p> <p>Formas de la asesoría</p> <p>Para la educación en un sistema no convencional del Centro Universitario de los Valles, la asesoría puede ser:</p> <p>a) directa: b) a distancia:</p> <p>Flexibilidad Académica: El Centro propondrá alternativas educativas semiescolarizadas, abiertas y a distancia que abran las posibilidades de estudio a los sectores de la población que no pueden asistir a un sistema rígido, o totalmente escolarizado de educación superior.</p> <p>El discente recibe el apoyo a través de un sistema de cuatro soportes: las asesorías, los materiales autogestivos, el aprendizaje en grupo y el sistema de servicios educativos.</p> <p>En la perspectiva de vinculación y servicio, se tiene considerado con los programas educativos actuales (Administración, Contaduría, Derecho e Informática) ofrecer</p>	<p>permite la organización del contenido curricular de acuerdo con los niveles de desarrollo alcanzados por los niños.</p>

EVALUACIÓN HOLÍSTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL C.U. VALLES

Dimensiones	Indicios	Aspectos que aparecen en la propuesta de creación	Caracterización teórica de las dimensiones en el modelo pedagógico centrado en el estudiante y su aprendizaje
<p>Sociológica Direccionalidad del Proceso La direccionalidad del proceso de enseñanza aprendizaje hace referencia a la identificación de quién es el sujeto activo dentro del salón de clase; esto es, permite saber quién, alumno o maestro, es el responsable de dirigir, orientar y supervisar la acción educativa.</p>	<p>Determinar quien diseña las estrategias metodológicas. ¿De qué manera se definen los procesos de evaluación? ¿Quiénes participan en la construcción de los materiales autoinstruccionales? ¿En el trabajo áulico quien conduce el proceso de aprendizaje? Tipo de infraestructura Tipo de mobiliario</p>	<p>asesoría especializada. Asimismo, alternativa dentro Para la población que no cuenta con estudios profesionales se espera impartir cursos de habilidades prácticas, idiomas, computación entre otros. Todo esto será posible con la CASA Universitaria que habrá en cada municipio de la región, cumpliéndose con el objetivo por el cual son creada</p> <p>El que aprende es una persona activa. El aprendizaje es la capacidad de resolución de problemas mediante el insight, que se contrapone a los intentos azarosos de ensayo y error ya que implica relacionalidad de elementos aparentemente inconexos Al docente el rol de experto y a la vez, de facilitador del aprendizaje y orientador para llevar al estudiante de momentos educativos personalizados El estudiante es el responsable de construir y de lograr su aprendizaje, desarrollar autonomía y autosuficiencia, mejorar su</p>	<p>Un aspecto fundamental del modelo progresista es la propuesta de una transformación total del sistema escolar, convirtiendo al estudiante en el centro del sistema escolar alrededor de quien giran los procesos de la escuela. En el modelo cognoscitivista el rol del maestro está dirigido a tener en cuenta el nivel de desarrollo y el proceso cognitivo de los alumnos. El maestro debe orientar a los estudiantes a desarrollar aprendizajes por recepción significativa y a participar en actividades exploratorias, que puedan ser usadas posteriormente en formas de pensar independiente. <i>La escuela nueva... resaltó el papel activo que debe tener el estudiante, transformó las funciones que debe asumir el profesor en el</i></p>

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Dimensiones	Indicios	Aspectos que aparecen en la propuesta de creación	Caracterización teórica de las dimensiones en el modelo pedagógico centrado en el estudiante y su aprendizaje
<p>Psicológica.... (ritmo del aprendizaje) Por lo que concierne a la periodicidad de la labor docente forma parte de los contenidos académicos, aunque se destaca la parte cuantitativa del proceso de enseñanza aprendizaje: esto es, cuántas veces a la semana, por cuántas horas se establece la relación maestro alumno con respecto a contenidos específicos de una materia o asignatura. La periodicidad de la labor docente define cuánto tiempo es el que se contempla, desde la planeación, para desarrollar los contenidos planeados y reconocidos como deseables- y determinar el espacio para el encuentro entre maestro y alumno.</p>	<p>Porcentaje de asistencia al aula presencial de acuerdo a lo planeado en cada asignatura (programación académica) Asesoría Disciplinar Tutoría presencial y en línea. Otro tipo de actividades. ¿El tiempo destinado a las actividades, permite el cumplimiento de los objetivos?</p>	<p>autoestima e incrementar sus necesidades de logro.</p> <p>Como ya se especificó, el modelo autogestivo de educación no convencional se adecua a los ritmos de cada alumno, por lo que los tiempos son totalmente flexibles. El estudiante trabaja en su aprendizaje durante los tiempos que él decide que son necesarios y oportunos.</p> <p>Su esquema reduce el tiempo presencial en las aulas en un 50%, lo que podría paliar el problema del cupo en los demás centros de manera significativa, además de que enfoca el trabajo educativo en la responsabilidad del alumno para conducir su propio aprendizaje con apoyo del profesor, no dependiendo de él.</p> <p>Dado que la persona es un ser en</p>	<p>proceso educativo y mostró la necesidad y posibilidad de cambios en el desarrollo del mismo. Desde el humanismo se percibe al estudiante como Seres con iniciativa, necesidades personales de crecer, personas con afectos y vivencias particulares. De acuerdo al modelo pedagógico cognoscitivista, cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno (Flórez Ochoa)</p>
<p>Epistemológica.-</p>	<p>En la propuesta de creación se</p>		<p>El modelo progresista está fundamentado en</p>

EVALUACIÓN HOLÍSTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL C.U. VALLES

Dimensiones	Indicios	Aspectos que aparecen en la propuesta de creación	Caracterización teórica de las dimensiones en el modelo pedagógico centrado en el estudiante y su aprendizaje
<p>Es la orientación teórica, se define a partir de reconocer que la orientación teórica consiste en no sólo la producción de textos que contienen distintas ideas en torno a la formación de cierto tipo de hombre; además, se erigen otros elementos como criterios de evaluación y creación de específicas instituciones educativas. Es necesario que la formación esté articulada en un discurso más amplio y se le reconozca como perteneciente a un amplio conjunto teórico, por ejemplo positivismo, marxismo, etcétera.</p>	<p>hace explícito el tipo de sujeto que se pretende formar. Contrastar con el tipo de habilidades y actitudes que se reconoce en sí mismo el estudiante y el profesor.</p>	<p>continuo, proceso de cambio, aprendiendo constantemente de sí y del medio, lo importante es facilitar el encuentro de formas alternativas para resolver problemas, y no soluciones únicas. El adulto es un ser complejo con alto grado de autonomía, que cuenta con un acervo y una historia personal que condiciona mucho de lo que aprende. Su pasado es causal de nuevos y funcionales modos para abrirse camino en la vida cotidiana y en el trabajo.</p>	<p>las ideas filosóficas que plantea el pragmatismo. Básicamente las ideas pedagógicas progresistas se hacen evidentes en las propuestas educativas de la escuela nueva. Los fundamentos teóricos del modelo cognoscitivista se originaron en las ideas de la Psicología Genética de Jean Piaget. Sin embargo, existe la posición teórica expuesta por Mones, quien considera que esta corriente pedagógica es una variante de la Escuela Nueva y del progresismo pedagógico. Desde otra perspectiva se ha pensado que la tendencia cognoscitivista es más una propuesta epistemológica que pedagógica. La fundamentación epistemológica del humanismo se encuentra en el existencialismo y la fenomenología</p>
<p>Evaluativaorientación del concepto Finalmente, de acuerdo a la caracterización del modelo pedagógico, la evaluación, como dimensión o constructo, es esencial porque tiene la enorme responsabilidad de verificar hasta qué grado el ideal educativo de formación se ha concretado en todos y cada uno de los alumnos; esto es,</p>	<p>Estrategias de evaluación utilizadas, para identificar la orientación (formativa o sumativa) Porcentajes de egresados Porcentaje de reprobación Porcentaje de deserción.</p>	<p>Capacidad de Autoevaluación: Todas las ventajas que el Centro ofrece están orientadas al mejor desempeño de las funciones sustantivas. Para que ello se logre, el Centro Universitario implementará los ejercicios de autoevaluación que permitan estimular, orientar y suprimir acciones o estructuras que resulten pertinentes para el correcto funcionamiento del</p>	<p>En la evaluación el constructivismo, plantea la regulación del proceso. Modelos de evaluación: la evaluación de carácter formativo, la evaluación diagnóstica, la autoevaluación. Utilización de técnicas e instrumentos como Diálogo en forma de interrogatorio Métodos de toma de decisiones Proyectos y asignación de tareas Técnicas de debate y de moderación Dinámica de grupos Círculos de calidad</p>

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Dimensiones	Indicios	Aspectos que aparecen en la propuesta de creación	Caracterización teórica de las dimensiones en el modelo pedagógico centrado en el estudiante y su aprendizaje
<p>hasta dónde la idealidad se ha transformado en realidad.</p> <p>La evaluación adquiere un papel clave pues contribuye a describir y explicar cuántos, hasta dónde, por qué sí y por qué no se alcanzaron los fines que se perseguían con la institucionalización de un determinado modelo pedagógico.</p>		<p>mismo.</p>	<p>Métodos de simulación</p> <p>Mapas conceptuales y redes semánticas</p> <p>Observación</p> <p>Experimentos tecnológicos</p> <p>Métodos de creatividad</p> <p>Aprendizaje basado en problemas</p> <p>Estudios de caso</p> <p>Juegos de roles y dramatización</p> <p>Entrevistas</p> <p>El humanismo plantea como estrategia la autoevaluación y autocrítica: con criterios significativos desde el punto de vista personal y externo.</p>

Fuente: Elaboración propia con apoyo de la teoría sobre modelo pedagógico de Flórez Ochoa, el Documento de Creación y fundamentación teórica de los modelos ubicada en el capítulo sobre modelos pedagógicos de esta investigación

En el anexo 1 se incorpora un documento narrativo en base a los constructos identificados en el documento de los cuales se realizó una amplia fundamentación teórica

8.2 Análisis de contenido de los programas y planeaciones 2011 A

La planeación de las actividades y el programa académico que guían la actividad aúlica es un punto crucial en el desarrollo de la práctica educativa. ¿Qué contiene, quien la hace, cómo se hace? Responde necesariamente al tipo de modelo pedagógico y a un enfoque teórico por parte de la institución, pero fundamentalmente a la orientación que le da el docente.

Como plantean Conole et al., «las actividades de aprendizaje se producen en un contexto determinado, en términos del ambiente en el que se desarrolla, los enfoques pedagógicos adoptados y los procedimientos institucionales y dificultades, y están destinadas a cumplir un conjunto de resultados de aprendizaje especificados y criterios de evaluación a través de una serie de tareas utilizando un conjunto de herramientas y recursos» (2005, p. 12)

Bajo estas premisas se consideró que conocer los recursos con los que trabajan los docentes en el CUValles era un punto muy importante que ayudaría además a triangular la información recogida mediante las técnicas de conversación.

En el calendario 2011 A, la Unidad de Multimedia entregó un CD con la información recibida en esa oficina, en el cual se encontraron 5 planeaciones y 9 programas. Se puede observar en la Tabla 18 el dato comparativo de lo acontecido en dos semestres anteriores. La diferencia en estos datos puede deberse a una serie de variables que se desconocen en esta investigación, pero que considerando la información aportada por estudiantes y asesores en las entrevistas no representa puntualmente la realidad, ya que en las entrevistas con los estudiantes refieren que si reciben las planeaciones. La especificación de cómo se elaboran y las características de las planeaciones aparece también en el análisis de resultados.

Tabla 18. Histórico de planeaciones y programas de las asignaturas

Programas 2010 A	Planeaciones 2010 A	Programas 2010 B	Planeaciones 2010 B	Programas 2011 A	Planeaciones 2011 A
48	43	144	127	11	5

EVALUACIÓN HOLÍSTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL C.U. VALLES

En las planeaciones entregadas se hizo un análisis para identificar los elementos que contienen, cuya información podrá ser triangulada con lo informado por los estudiantes y directivos entrevistados.

Materia/Contenido	Activ. aúlicas	Activ. extra-aúlicas	Criterios de evaluación	Asignación de tiempos para las actividades	Bibliografía	Observaciones
Mercadotecnia	x	x	x	x	x	
Comercio Internacional	x		x		x	
Logística de Comercio Internacional	x		x		x	
Especializante disciplinar VIII (Sociología)	x	x	x		x	
* Servicio al cliente	x		x	x	x	Todas las estrategias, didácticas, los productos y la carga horaria es igual en todos los temas solo varían los nombres
Conducta del Consumidor (Solo programa sin planeación)						
Mercadotecnia Internacional	x	x	x	x	x	La estrategia didáctica Es la misma para todos los temas (Investigación documental en internet o revistas de negocios).
*Mercadotecnia Avanzada	x	x	x	x	x	En el punto de estrategias didácticas se desarrollan los temas y no se registran actividades
*Mercadotecnia de Turismo	x		x	x	x	Hay una actividad por unidad, la cual es la misma en las tres que contiene el programa.
*La planeación se entrega incluida en el formato institucional del programa						

Fuente: elaboración propia

Así, cada actividad de aprendizaje se propone unos determinados objetivos de aprendizaje por lo que retomando la plantilla que en su investigación utilizaron Hernández Rivero, Víctor; Castro León, Fátima; Vega Navarro, Ana, docentes de la Universidad de Granada (2011) se presenta a continuación un cuadro para la identificación de los principios que permean las planeaciones y la orientación pedagógica que se identifica en su diseño.

Principios de aprendizaje presentes en la planeación de actividades
2011 A

Principio/Materia	Mercadotecnia	Comercio Internacional	Logística de Comercio Internacional	Especializante disciplinar VIII (Sociología)	Servicio al cliente	Conducta del consumidor	Mercadotecnia internacional	Mercadotecnia avanzada	Mercadotecnia de Turismo
Aprendizaje significativo/funcional	x	x	x	x					
Interacción asesor-estudiante	x	x	x	x	x	x	x		x
Interacción con otros	x	x	x						
Aproximación al entorno		x	x	x					
Globalización/vinculación		x	x						
Trabajo individual	x	x	x	x					
Autonomía de los estudiantes	x		x	x					
Aprendizaje por descubrimiento	x	x		x					
De refuerzo									
De evaluación	x								

Fuente: Adaptado de Hernández Rivero et al. (2011)

Los datos que arrojan las planeaciones analizadas y su análisis dificultan la identificación puntual de una orientación pedagógica. Cuatro de las nueve planeaciones están incluidas en el programa institucional y en estas mismas no hay un desarrollo de las estrategias didácticas, ya que solo se nombran y se repiten en todos los temas.

En las cinco planeaciones que se entregan en un documento independiente de los programas, que es como se solicita por las autoridades académicas, se encuentra una perspectiva en las estrategias didácticas de un modelo centrado en el aprendizaje. Los docentes hacen uso de técnicas como el estudio de caso, proyectos. En cuanto a la descripción de las actividades extracurriculares, que en todos los casos se hace con apoyo de las TIC, se identifica de acuerdo a la clasificación de Aviram, un uso de tipo tecnócrata, ya que se registran actividades solo como proveedor de materiales didácticos.

8.3 Análisis e interpretación de los datos recogidos con las unidades de estudio

Los resultados y las interpretaciones de las entrevistas y grupos de discusión que se incorporan en este apartado representan de manera sustancial las aportaciones de los 88 participantes en la evaluación. Fonseca (2007, citado por Chahuán-Jiménez, 2009, p. 189) hace hincapié en que

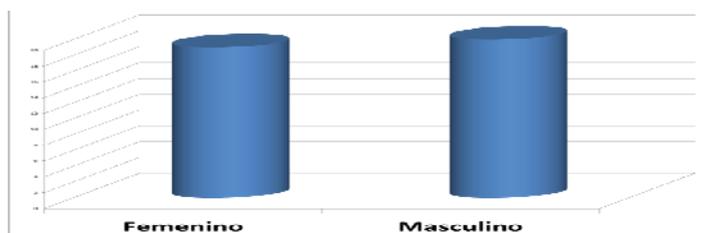
«Las características de la evaluación democrática, son que la evaluación requiere sumergirse en el curso real y vivo de los acontecimientos, conocer las diversas interpretaciones que hacen aquellos que viven esa realidad...» las cuales «deben expresarse, contrastarse y reflejarse en el informe de evaluación, deben facilitar y promover el cambio y la mejora, integrar el rol del profesor como investigador y evaluador, fomentar la cultura de la autodeterminación y la autoevaluación, propiciar la emergencia del pensamiento libre y autónomo»

La fundamentación anterior es el argumento principal para el tipo de presentación que se hará en donde básicamente la interpretación y por lo tanto la evaluación del evento «modelo pedagógico» será realizado por los participantes y no por el investigador.

Los resultados de las entrevistas y grupos de discusión se presentan a continuación en primer término con un análisis frecuencial de las categorías comunes de la población participante, lo que muestra la variabilidad de la muestra.

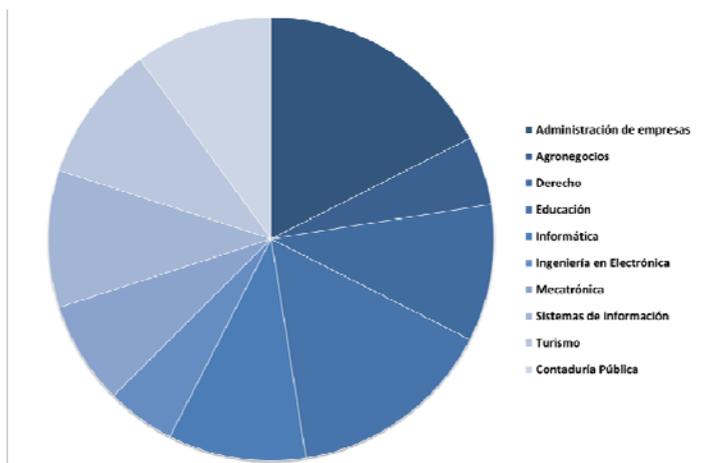
En el Gráfico 3 se puede observar la igualdad en género de los participantes. Esta variable nos ofrece un panorama integral de la visión masculina y femenina en la experiencia educativa.

Gráfico 3. Género de estudiantes que participaron en las entrevistas.



Como se dijo anteriormente la participación de los estudiantes fue gestionada a través del apoyo de las Coordinaciones de Carrera. Se puede observar que se tuvo representatividad de todos los programas educativos, la proporcionalidad no tiene un amplio grado de diferencia, lo cual es favorable para el tipo de resultados que se generaron.

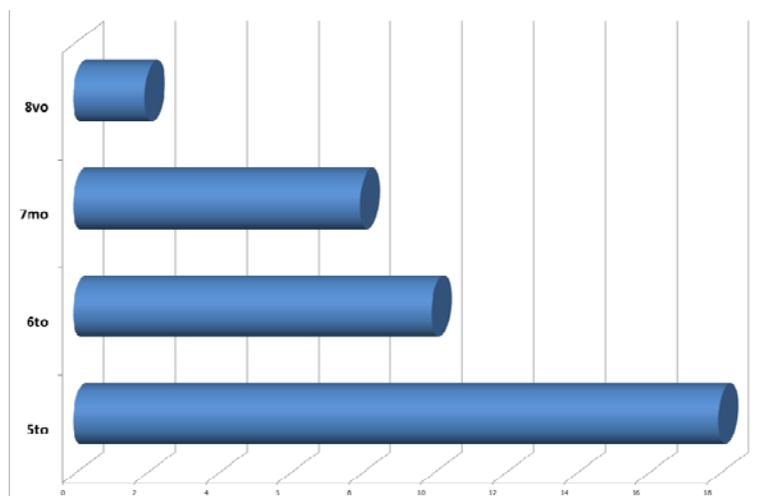
Gráfico 4. Programas educativos a los que pertenecen los participantes.



Fuente: entrevistas realizadas

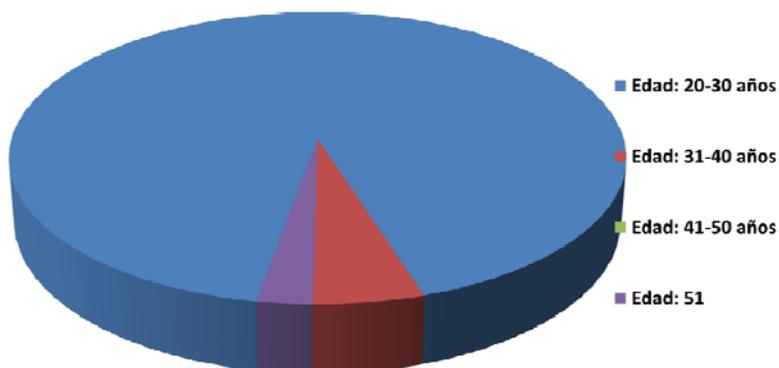
La mayor participación fue de los estudiantes de 5to semestre como se puede observar en el Gráfico 5.

Gráfico 5. Semestre que cursaban los participantes en la entrevista.



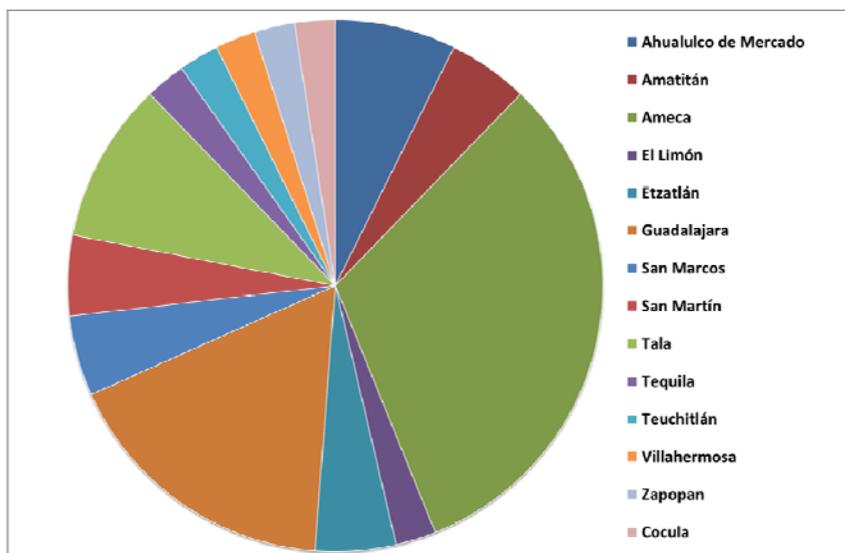
La edad de los participantes (Gráfico 6) conserva la proporcionalidad de la composición de los estudiantes del CUValles, hay una predominancia entre los 20-30 años, sin embargo no deja de ser significativo la asistencia de estudiantes adultos.

Gráfico 6. Rango de edad de los participantes en las entrevistas.



La amplitud del alcance geográfico que tiene el CUValles (Gráfico 7), logró ser capturada en la variabilidad de la procedencia de los entrevistados, lo cual aporta mayor riqueza y representatividad a la evaluación.

Gráfico 7. Procedencia de los estudiantes que participaron en la entrevista.



Para el análisis de datos se siguieron como se mencionó en el capítulo anterior un procedimiento exhaustivo, al mismo tiempo que la información recabada fue analizada en consideración de los elementos teóricos, utilizando un sistema de categorización deductivo que en este caso fue las dimensiones del modelo pedagógico (Flórez Ochoa, 1994).

En base a las siete dimensiones se abrieron tantas categorías como fueron necesarias, las cuales nos permitieron generar la primera reducción de datos recogidos.

8.3.1 Resultados de la dimensión filosófica

La dimensión filosófica, como se planteaba en la parte teórica debe puntualizar los valores que la institución ha definido puntualmente para la formación del tipo de hombre que desea formar con los estudiantes. En la misión del CUValles se establece que la formación profesional debe darse en un marco de valores como la «responsabilidad social, dignidad humana, democracia y conciencia ecológica» La valoración de esta dimensión se incluyó en la entrevista semiestructurada a los asesores, en la de egresados, además de en la de padres de familia, con el fin de triangular la información. Los resultados se presentan en la siguiente matriz (Tabla 19).

Tabla 19. Matriz de los resultados de la dimensión filosófica.

Dimensión filosófica	H	I
Dimensión filosófica presente	1	6
Dimensión filosófica presente pero no se cumple	1	3
Dimensión filosófica ausente	1	0
Dimensión filosófica presente pero no determinante en la formación		1

Fuente: H= Entrevistas semiestructuradas de asesores e I= Entrevistas a egresados

Los profesores responden escasamente a la pregunta, sus respuestas son en el sentido de que no se impacta de manera importante en la formación de los estudiantes en este aspecto, lo cual se identifica en observaciones como las siguientes

«...esto es lo que se persigue en el discurso, ahora en el día a día pues esto no es tan sencillo por las realidades en cómo estamos

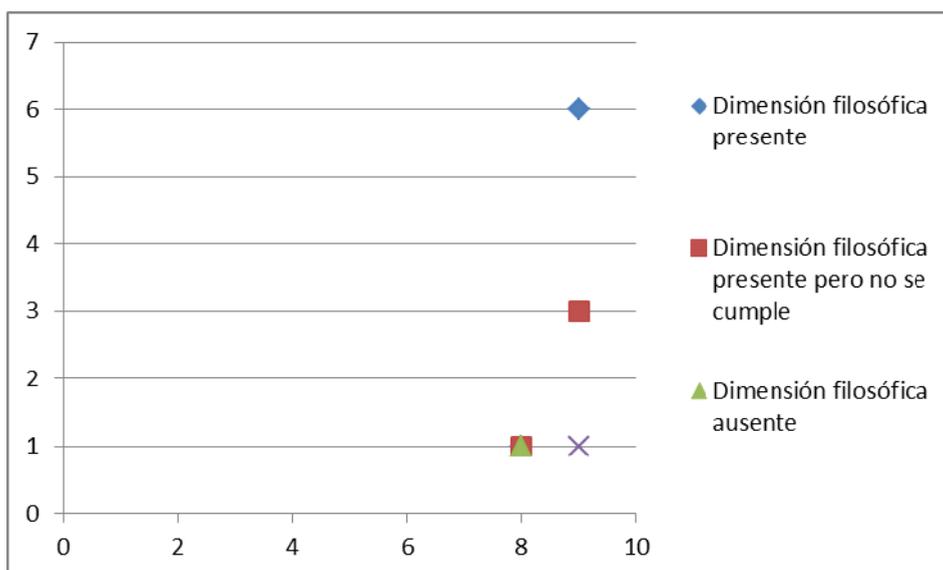
trabajando, por decir un profesor como yo tiene 250 estudiantes por ciclo y esto aumenta las dificultades como para poner atención en aquellos estudiantes que no traigan de base un buen sustento familiar, social como para poder nosotros fomentarles este quehacer social, él para que los estamos formando».

En el caso de los egresados la percepción también es un poco difusa, sin embargo la mayoría de los entrevistados consideran que sí recibieron formación, aunque lo matizan como lo expresa una de las entrevistadas

«La verdad yo creo que de alguna forma, pero no podría considerarla ahorita como un parte aguas en mi desarrollo no, pero si de alguna forma tuvo alguna influencia en mi».

En cuanto a los padres de familia no fue posible obtener respuestas al respecto.

Gráfico 8. Dimensión filosófica



8.3.2 Resultados de la dimensión de planeación escolar

La dimensión de la planeación escolar, contempla el diseño de actividades que deben llevarse al cabo para alcanzar los objetivos didácticos. En el DPC se plantea que «se requiere optimizar el tiempo del que dispone el alumno

con metodologías y tecnologías educativas que permitan su tránsito por un currículum transdisciplinar y enriquecido por experiencias de aprendizaje programadas no escolarizadamente».

Los fundamentos teóricos que subyacen en esta argumentación forman parte de las características de un modelo pedagógico integrado, que como se mencionó en el capítulo de modelos pedagógicos retoma su sustento de los principios del constructivismo y del aprendizaje significativo. El fomento de la autonomía del estudiante mediante estrategias que le permitan responsabilizarse de su aprendizaje a través de experiencias programadas es su principal característica.

Observamos en la Tabla 20 que esta distinción de acuerdo a los asesores se da de manera regular y escasamente de acuerdo a lo dicho por los estudiantes (ver Gráfico 9).

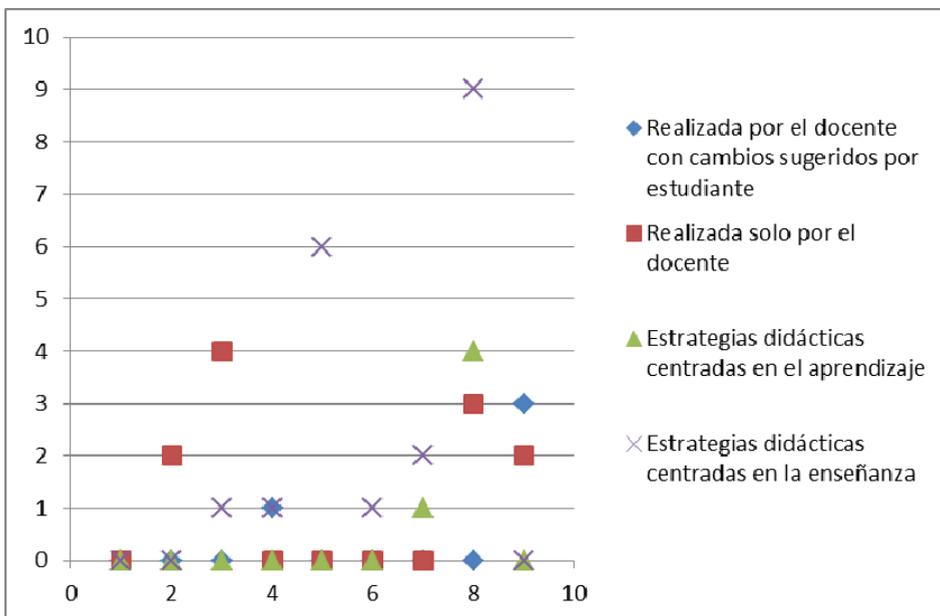
El diseño es elaborado fundamentalmente por el asesor, sólo de manera esporádica se toma en cuenta al estudiante en este paso del proceso, sin embargo en la estrategia de instrucción en un modelo centrado en el estudiante «los profesores trabajan junto con los estudiantes para determinar la estrategia de aprendizaje» (Casamayor Pérez & et al., 2008, p. 84) lo cual de acuerdo a la opinión de los entrevistados no sucede.

Tabla 20. Matriz de la dimensión de planeación escolar.

Dimensión de planeación escolar	B	C	D	E	F	G	H	I
Realizada por el docente con cambios sugeridos por estudiante	0	0	1	0	0	0	0	3
Realizada solo por el docente	2	4	0	0	0	0	3	2
Estrategias didácticas centradas en el aprendizaje	0	0	0	0	0	1	4	0
Estrategias didácticas centradas en la enseñanza	0	1	1	6	1	2	9	0

Fuente: B= entrevista semiestructurada con estudiantes; C= entrevista a Coordinadores de carrera; D= entrevista abierta a estudiantes; E= entrevista a Jefes de Departamento; F= grupo de discusión de asesores; G= entrevista abierta a asesores; H= entrevista semiestructurada a asesores; I= entrevista a egresados.

Gráfico 9. Dimensión de planeación escolar



Al debatir sobre actividades y tareas de aprendizaje, así como su secuencia, los docentes exponen sus propios principios y teorías acerca de cómo se enseña y se aprende. Deja de ser una tarea privada y es a partir de esta toma de consciencia como podemos iniciar procesos de desarrollo profesional docente (Marcelo y Vaillant, 2009).

«¿Sabes tú si los estudiantes participan de alguna forma en la planeación académica de los profesores...Mtro.

Regularmente es unilateral, lo único que sucede es que el profesor presenta la planeación y el estudiante la acepta sin participar».

«Si claro, en lo general los maestros te dan una metodología pero siempre los maestros están abiertos a opiniones para mejorar esa metodología».

En la siguiente viñeta de un egresado se identifica una situación distinta pero que puede ser de fondo similar, pues la planeación es realizada por el asesor y visada por decirlo de alguna manera por el estudiante, pero no elaborada colaborativamente.

«Claro, como el aprendizaje es autogestivo y hay una estrecha comunicación estudiante-profesor, si había observaciones o algún cambio en la secuencia de actividades, se le hacía saber y ya se ajustaba y claro que se llevaba paulatinamente»

Las estrategias didácticas que se utilizan en las sesiones presenciales son predominantemente centradas en la enseñanza y no en el aprendizaje, como se puede observar en la matriz, lo cual en la triangulación que se realiza con el análisis de las planeaciones entregadas a la UMI es corroborado.

«Desventajas, bueno al principio sí lo veía de que como no veníamos toda la semana, por ejemplo por algún motivo de enfermedad o algún problema familiar que no se pudiera asistir a clases ese día que nos tocaba venir te atrasabas demasiado porque en ese día te dan un tema...y la siguiente semana ya cambias, ya es otro tema y ya no me dio la oportunidad de recuperarme en eso, si la recuperas pero no al 100% como sería en ese día»

«Me he dado cuenta que cómo es posible que es el profe y no nos ponga atención y a veces hay clases que se me hacen tan fastidiosas porque siempre ponen power point cada ratito se agarran hablo y hablo la verdad a mí me fastidian, me aburre, a mí me gustaría que la otra mitad de los profesores sean dinámicos, sean más abiertos que no sea nada más hablar, puro leer y leerlo, no, que nos explique».

Hay una percepción y necesidad de los estudiantes de que las actividades sean distintas, pero al mismo tiempo demandan una clase en donde el asesor «explique» como se lee en la viñeta anterior.

Existe también la percepción de estudiantes, asesores y directivos que algunas áreas del conocimiento no pueden abordarse con estrategias centradas en el aprendizaje

«Fíjate que ahorita es en lo que yo insisto en el conflicto de los contenidos, el problema es que no se presta, incluso hay algunos investigadores sobre todo en Estados Unidos en donde mencionan que no es la forma de aprender estos contenidos de física, matemáticas, todas las áreas de las ciencias naturales, dicen que la forma no tiene que ser así gradual, dicen ni si

quiera se presenta así, cómo se construyo el conocimiento, si nosotros damos un vistazo al proceso histórico es diferente, yo siento que ni si quiera las personas que trabajan en estas áreas están de acuerdo en la forma que están planteadas educativamente a nivel internacional tanto más en nuestro centro».

Sin embargo como dice De Miguel (2006, p. 13) la enseñanza universitaria debe experimentar una profunda renovación. Acciones como tutorías, clases practicas, resolución de problemas, vinculación con empresas, clases teóricas, pueden desarrollarse bajo diferentes métodos de enseñanza y adaptarse a los diferentes campos del conocimiento

«Mira, yo desde la perspectiva que te estoy hablando, desde Informática, Sistemas de Información, Electrónica y Mecatrónica, trabajamos con proyectos aparte de que se abordan los contenidos, la información fuertemente se están planteando problemas y se plantean retos, retos que involucran a los estudiantes en el desarrollo de aplicaciones que están siendo utilizadas, simuladores en la vida real».

Abordajes de esta naturaleza hablan de la posibilidad de implementar en el proceso de aprendizaje estrategias acordes al modelo.

8.3.3 Resultados de la dimensión curricular

La dimensión curricular incorpora las distintas experiencias a través de las cuales se genera la formación en el CUValles. Flórez Ochoa (1994) dice que en sentido estricto, los contenidos académicos corresponden a lo que en el campo de la planeación educativa se llama mapa curricular; además incluye los contenidos académicos mínimos para cada una de las unidades de aprendizaje, como las modalidades del trabajo en la escuela: asignaturas, talleres, seminarios. Otros autores como Stenhouse (1999) amplían la perspectiva y definen al currículum como una construcción social y como una hipótesis de acción. Tiene la convicción de que la pertinencia del currículo puede dar respuesta a las necesidades educativas del alumno.

Bernstein (1988) también plantea que el currículum en términos prácticos lo conforma todo lo que ocupa el tiempo escolar, algo más que lo que tradicionalmente se viene aceptando como contenido de las materias o

áreas escolares. Con estos últimos enfoques se hace el análisis de la dimensión curricular, la cual sobresale en el número de categorías consideradas (Tabla 21).

Tabla 21. Matriz de resultados de la dimensión curricular.

Dimensión curricular: Asistencia en 50 % presencial al CUValles	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Favorable para fomentar la autogestión	6	14	0	9	2	0	1	0	0
Favorable para combinar la formación profesional y el trabajo	1	15	0	6	0	0	1	0	4
Favorable para combinar formación profesional y familia	5	3	0	1	0	0	0	0	0
Favorable para la economía	3	3	0	0	1	0	1	0	1
Desfavorable para el aprendizaje	1	10	2	3	2	0	1	0	1
Debe de asignarse de acuerdo a las materias	0	4	1	1	0	1	2	1	0
Ambiente de aprendizaje físico adecuado	1	2	0	1	0	0	1	0	5

Leyenda: A= grupo de discusión de estudiantes; B= entrevista semiestructurada con estudiantes; C= entrevista a Coordinadores de carrera; D= entrevista abierta a estudiantes; E= entrevista a Jefes de Departamento; F= grupo de discusión de asesores; G= entrevista abierta a asesores; H= entrevista semiestructurada a asesores; I= entrevista a egresados

Los resultados que se presentan en la matriz anterior muestran la evaluación que los diferentes estamentos hacen de la modalidad presencial optimizada o semipresencialidad. En el caso de los estudiantes tanto activos como egresados es evidente las ventajas que encuentran en la modalidad para combinar familia, trabajo y formación profesional, lo cual impacta en su economía. Los padres de familia también tienen una opinión importante como se puede ver en la siguiente participación

«Madre. El CUValles me salvo la vida

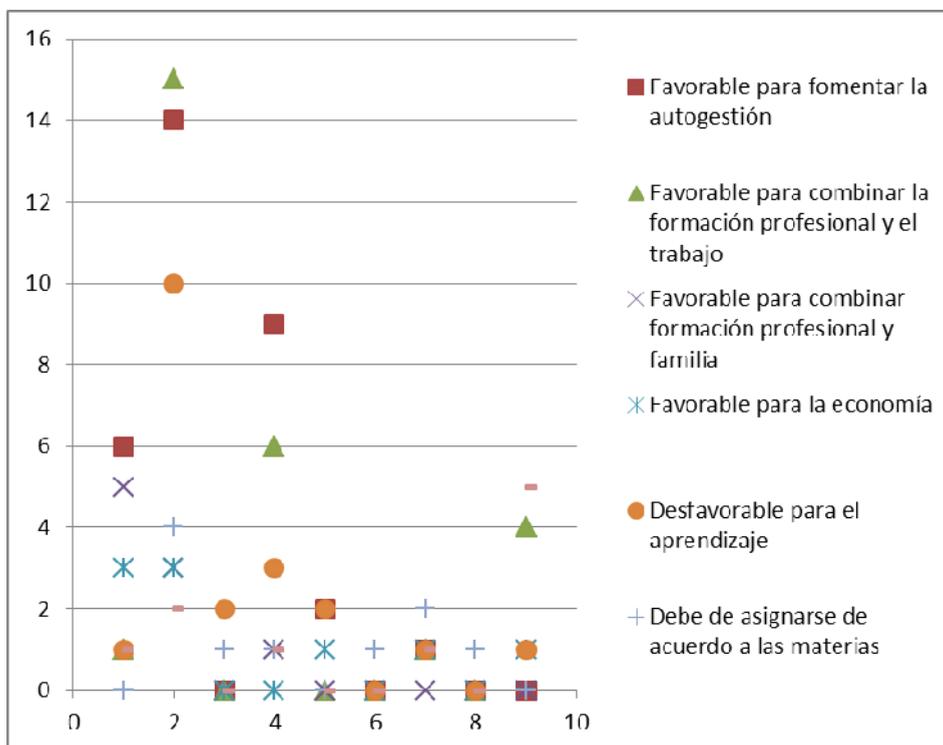
P. ¿En qué cosas como madre te salvo la vida

Madre En lo económico, básicamente

Madre. Yo tenía estudiando medicina en ciudad Guzmán que gastaba 5 veces sola lo que gastaban dos en Valles, entonces aquí era la gasolina y son menos de 10 kilómetros, entonces allá era renta, teléfono, pasajes, libros etc. Entonces ella mínimo me

gastaba 5 veces que las tres que yo tenía en Valles, y a ese ritmo obviamente que no hubiéramos podido»

Gráfico 10. Dimensión curricular: Asistencia en 50% presencial al CUValles



Es interesante identificar que en todos los estamentos se identifica como principal característica del modelo pedagógico del CUValles la asistencia en un 50%

«Pues como ventajas yo veo el tener un poco más de tiempo para, como en este caso para dedicarle a tus trabajos, para también estar con tu familia, para trabajar, para todo lo demás y le estás dedicando tiempo a todo»

«Yo también soy madre de familia y haz de cuenta, te permite venir a la escuela, seguir creando bien a tus hijos y darles un tiempo de calidad, organizarse de manera que dices, mientras mis hijos están en la escuela yo voy a mis asesorías a la escuela a la universidad y mientras mis hijos duermen yo hago mi tarea»

La mayoría de los entrevistados conceptualizan el modelo pedagógico como asistir semipresencialmente y observan esta estrategia favorable por un lado para combinar varias actividades, como se leía en las viñetas anteriores, pero como desfavorable en la mayoría de los casos para el aprendizaje

«Si, como todo hay ventajas y desventajas, las desventajas nosotros como estudiantes si no tuviste tiempo de estudiar pues nada más llegar y dices si leí y ahí te la vas pasando entonces, ésa sería la única desventaja, pero creo que es una cuestión ya muy personal de cada estudiante»

«Creo que tiene sus pros y sus contras, por una parte igual puedes avanzar de cierta forma, si lo agarras en línea, puedes buscar por una parte por internet, con otros maestros de otras universidades, familiares y no es todo completamente con el maestro, pero por otro lado también el hecho de que no vengas todo el tiempo en la escuela, que no tenga el 100% en la escuela muchas veces no haces el otro 50% correctamente con asesorías y curso en línea»

En algunos casos los estudiantes y profesores hacen hincapié en la necesidad de considerar el tipo de asignatura para la designación de tiempos

«Bueno en mi punto de vista para las ingenierías no funciona este sistema porque el tiempo está muy limitado, aparte de que algunos maestros no siempre están aquí para ayudar, hay algunos maestros que nada más vienen a darnos la clase y ya, se supone que el tiempo que nos dan de sobra digamos es para asesorarnos con ellos, pues ellos vienen a darnos la clase de dos horas a la semana y no vienen hasta la siguiente semana a la siguiente clase»

En las aportaciones de los estudiantes se identifica que tienen claridad de las ventajas que puede representar un modelo de esta naturaleza, no solo en el sentido que les permite combinar con actividades personales, sino las oportunidades que representa en su formación académica.

Destaca en este sentido la percepción principalmente de los estudiantes de que el modelo les ayuda a desarrollar la independencia, la autogestión, lo cual es confirmado con las aportaciones de algunos directivos y algunos asesores. Para otros el desarrollo de esta característica

se genera en ciertas condiciones como se constatará en la dimensión sociológica

«Me gustaría comentarte, siento que aquí las condiciones son ideales porque se está procurando eso precisamente, por ejemplo en un modelo tradicional generalmente es difícil que el alumno resuelva, investigue y busque aquí, me sorprende que los alumnos lleguen y me dicen, profe es que busque en este libro y en este otro y no me ha quedado claro todavía entonces siento que eso es una ganancia, los alumnos de alguna manera buscan por sí mismos y están tratando de hacerse llegar el conocimiento» (asesor).

«Bueno pues te ayuda mucho para ser más independiente, ya como universitarios porque vamos a egresar de la escuela y ya vamos a ir a lo cotidiano, al trabajo digo que es muy bueno para eso porque nos vamos independizando cada quien» (estudiante).

«Mi vivencia pues a mí me parece bien porque nos impulsan a que nosotros mismos investiguemos y adquiramos conocimientos por nosotros, no tanto por el maestro porque a veces están, es que el maestro me tiene que decir, es que el maestro me tiene que explicar todo y eso nos hace que dependamos de él y no nos beneficia en nada» (estudiante).

Haciendo un análisis de las anteriores aportaciones se puede interpretar que lo desfavorable para el aprendizaje de asistir un 50 % de manera presencial está ligado a los siguientes factores que se identifican también en las aportaciones de los participantes:

- Planeación de actividades académicas predominantemente centradas en la enseñanza.
- La tutoría en la mayoría de los entrevistados no tiene impacto en el aprendizaje como se puede observar en la Tabla 22.

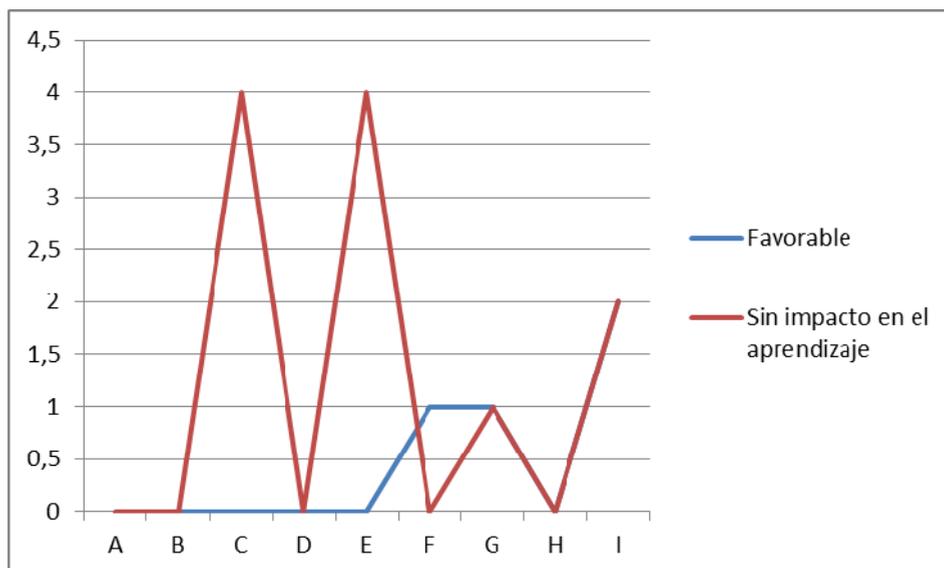
Tabla 22. La tutoría desde el punto de vista del alumnado.

Dimensión curricular: Tutoría	A	B	C	D	E	F	G	H	I
-------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Favorable	0	0	0	0	0	1	1	0	2
Sin impacto en el aprendizaje	0	0	4	0	4	0	1	0	2

Leyenda: A= grupo de discusión de estudiantes; B= entrevista semiestructurada con estudiantes; C= entrevista a Coordinadores de carrera; D= entrevista abierta a estudiantes; E= entrevista a Jefes de Departamento; F= grupo de discusión de asesores; G= entrevista abierta a asesores; H= entrevista semiestructurada a asesores; I= entrevista a egresados

Gráfico 11. Dimensión curricular: tutoría



«La tutoría es una gama muy variada de problemáticas, de situaciones y creo que también los profesores no estamos capacitados, se nos ha dicho lo ideal que pudiéramos hacer, pero en muchas veces esas situaciones ideales no empatan con la realidad»

«Mal, mal desgraciadamente y hay que decirlo así literalmente mal tenemos el ejercicio de por lo menos en el periodo apenas están designando estamos al final del semestre ya parece estar designados»

«¿Tú durante el tiempo que estuviste aquí en el CUValles tuviste tutorías?»

Egresado. ¿Tutorías, cuáles son esas maestra?

Entrevistador. Cuando se les asigna un tutor.

Egresado. O si, nomás lo conocí pero nunca fui porque tenía que estar en la escuela, en el trabajo, estaba en la escuela y a veces me hablaba del trabajo que me regresara y así estaba, no tenía mucho tiempo, porque estaba en un lado o en otro ahí era cuando yo tenía que decir o voy para allá o para acá».

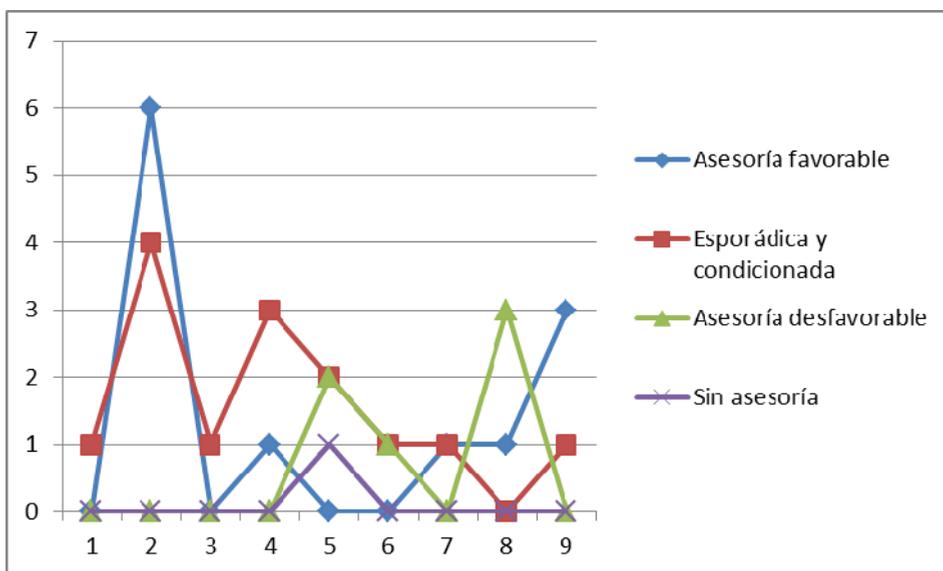
La **asesoría individual**, concebida como una actividad para todos los estudiantes presencial o virtualmente se realiza favorablemente de acuerdo a los datos globales de la matriz en un 50% y el otro 50% considera que se da forma esporádica y condicionada por los puntos que reciben para la calificación (Tabla 23). Las experiencias son buenas, pero tienen dificultades para llevarla a cabo tanto los estudiantes como los asesores.

Tabla 23. Análisis de las funciones de asesoría.

Dimensión curricular: Asesoría	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Asesoría favorable	0	6	0	1	0	0	1	1	3
Esporádica y condicionada	1	4	1	3	2	1	1	0	1
Asesoría desfavorable	0	0	0	0	2	1	0	3	0
Sin asesoría	0	0	0	0	1	0	0	0	0

Leyenda: A= grupo de discusión de estudiantes; B= entrevista semiestructurada con estudiantes; C= entrevista a Coordinadores de carrera; D= entrevista abierta a estudiantes; E= entrevista a Jefes de Departamento; F= grupo de discusión de asesores; G= entrevista abierta a asesores; H= entrevista semiestructurada a asesores; I= entrevista a egresados

Gráfico 12. Dimensión curricular: asesoría.



Algunas de las opiniones que dan los estamentos entrevistados son las siguientes:

«En asesorías si me ha resultado, yo tengo alumnos con este medio de asesoría y ya está todo resuelto pienso que sí, que si tiene sentido eso.»

«Pero son pocos los alumnos que de corazón lo hacen, porque sienten la necesidad de la asesoría, entonces necesitamos que los alumnos sean más consientes, si no entiendo esto, vamos pidiéndole una asesoría al profesor.»

«En asesoría se me hace muy buena opción porque a lo mejor tú estás en clases y aunque el maestro te expliqué dos o tres veces no lo entiendes a lo mejor y ya vas a una asesoría que es más personal que el maestro te puede explicar mejor y entiendes más fácil.»

«Alum. Pues, algunas veces que el maestro dice que quieres una asesoría a tal hora, estoy ahí vas y no lo encuentras o hay veces que así de que ahorita no tengo tiempo.»

«Pregunta. Tienen horarios para acudir a las asesorías individuales o no.»

Alum. Pues, se supone que tienen que darnos alguna hora, hay maestros que sí lo hacen y hay maestros que cuando los buscas si los encuentras y a otros no, porque tienen que salir algún lado otra parte o también uno mismo que no tiene tiempo de venir día extra y pues ya perdiste la asesoría.»

Algunos asesores plantean como dificultades principales para llevar al cabo estas dos acciones: tutoría y asesoría el cumulo de actividades que tienen

«En ese sentido la asesoría y la tutoría son muy importantes dentro del modelo, el profesor de tiempo completo, de acuerdo a las actividades múltiples que tiene a veces no le puede dedicar a esas dos cosas el tiempo que se requiere, entonces o le dedico a la asesoría o le dedico a la tutoría, son muy pocos los que pueden cumplir con eso y en algunas ocasiones se les hace invitación a los profesores de asignatura que a ellos si se les obliga lo que es la asesoría porque es parte de...»

Los **talleres de formación integral** tienen un efecto positivo importante principalmente en el desarrollo personal, aunque si se hace un análisis al respecto se puede inferir que estas ventajas tienen una conexión directa con el aprendizaje, sin embargo hay datos también en el sentido de que se ha desvirtualizado su objetivo y que presentan áreas de oportunidad para recuperar su objetivo

«Pues, siento que sí son interesantes pero no se si no nos adaptamos a ellos, porque solamente venimos dos días. Tenemos desde las ocho de la mañana hasta las cuatro de la tarde en clase y el otro día es de ocho de la mañana a dos de la tarde, no te queda tiempo muchas veces para agarrar un taller, te vas a los de línea yo casi siempre he tomado en línea y si se me hacen interesantes pero igual no le dan seguimiento es así como por cumplir muchos.»

«El estudiante ha asistido a los talleres para no perder esos 5 puntos en su calificación sin embargo no lo han visto como una formación integral, porque toman el que sea más fácil, el que les de la oportunidad de tener más tiempo libre y no lo ven como una formación integral.»

Tabla 24. Valoración de los talleres de formación integral.

Dimensión curricular: Talleres de formación integral	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Positivos para el aprendizaje	0	2	0	0	0	0	1	0	0
Sin impacto para el aprendizaje	0	5	0	2	0	2	1	0	0
Impactan en el desarrollo personal	0	18	0	9	0	1	0	0	0

Legenda: A= grupo de discusión de estudiantes; B= entrevista semiestructurada con estudiantes; C= entrevista a Coordinadores de carrera; D= entrevista abierta a estudiantes; E= entrevista a Jefes de Departamento; F= grupo de discusión de asesores; G= entrevista abierta a asesores; H= entrevista semiestructurada a asesores; I= entrevista a egresados

El concepto de formación integral y la importancia que se le da por parte de todos los estamentos difiere, lo que pudiera estar generando también dificultad para que se asuma como parte del proceso de aprendizaje, como se expresaba en una de las entrevistas

«Se habla en todos los idiomas y no nos podemos comprender ni entender, entonces creo que necesitamos homologar...»

«La formación integral yo creo que es algo que se ha venido sosteniendo más por la pujanza y exigencia del estudiante, que por nosotros, nosotros mismos al momento de hacer»

En cuanto al **uso de las TIC**, estas son fundamentales en el modelo pedagógico innovador. Se identificó a partir de las respuestas de los estudiantes y los propios asesores, que este recurso es utilizado de diversas maneras, un porcentaje importante no hace el uso adecuado, ni aprovecha todas las herramientas para favorecer en un entorno virtual el aprendizaje. Se usa como repositorio de información y bandeja para enviar y recibir información. Los entrevistados hablan de dificultades en el manejo adecuado de las herramientas (Tabla 25).

Tabla 25. Valoración del uso de las TIC.

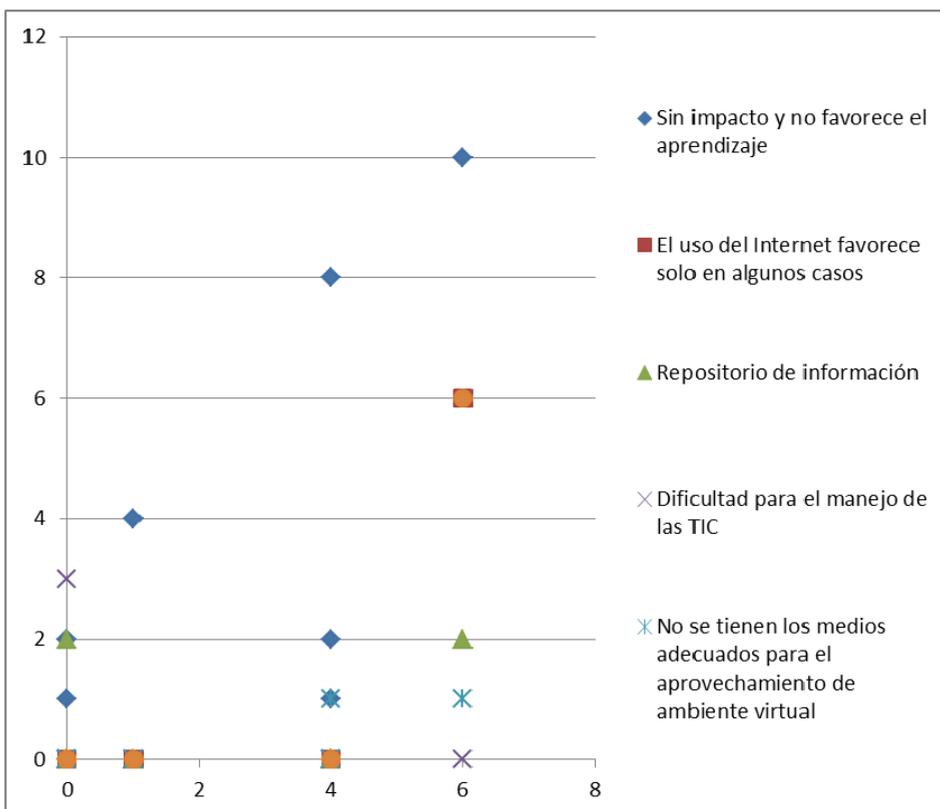
Dimensión curricular: Ambiente virtual de aprendizaje	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Favorable	0	6	1	4	0	0	4	0	4
Sin impacto y no favorece el aprendizaje	2	10	4	8	2	0	2	1	1

EVALUACIÓN HOLÍSTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL C.U. VALLES

El uso del Internet favorece solo en algunos casos	0	6	0	0	0	0	0	0	0
Repositorio de información	0	2	0	0	2	0	0	0	0
Dificultad para el manejo de las TIC	3	0	0	0	0	0	0	0	0
No se tienen los medios adecuados para el aprovechamiento de ambiente virtual	0	1	0	0	0	0	1	0	0
El uso del ambiente virtual = a innovación	0	6	0	0	0	0	0	0	0

Legenda: A= grupo de discusión de estudiantes; B= entrevista semiestructurada con estudiantes; C= entrevista a Coordinadores de carrera; D= entrevista abierta a estudiantes; E= entrevista a Jefes de Departamento; F= grupo de discusión de asesores; G= entrevista abierta a asesores; H= entrevista semiestructurada a asesores; I= entrevista a egresados

Gráfico 13. Dimensión curricular: ambiente virtual de aprendizaje.



Como lo señalaba De Miguel, la realización de prácticas es una estrategia que contribuye a que el proceso se centre en el aprendizaje. En el CUValles hay un planteamiento claro en ese sentido, sin embargo la opinión de los estudiantes es que en la mayoría de los casos se inicia el vínculo con el sector productivo y/o social con la prestación de servicio social. Algunos de los laboratorios hasta el momento no han establecido el vínculo con la docencia (Tabla 26).

X señala que las instituciones de formación deben orientar los diferentes programas al entorno profesional más inmediato, dotando de este modo a los estudiantes de herramientas y competencias necesarias para su desempeño profesional inmediato

«Hasta ahorita no, pero ya quiero empezar a partir del próximo semestre empezarme a desarrollar...»

«Pues hasta ahorita hemos usado muy poco el laboratorio, apenas lo están implementando, pero no, ahorita estamos simplemente en las materias y no tenemos vínculo con nada más.»

Tabla 26. Valoración entre el vínculo teoría y práctica.

Dimensión curricular: Vínculo teoría y práctica	A	B	C	D	E	F	G	H	I
El vínculo se genera a partir del servicio social		1							
Existe vínculo entre la teoría y la práctica	0	7	1	3	0	0	0	1	2

Leyenda: A= grupo de discusión de estudiantes; B= entrevista semiestructurada con estudiantes; C= entrevista a Coordinadores de carrera; D= entrevista abierta a estudiantes; E= entrevista a Jefes de Departamento; F= grupo de discusión de asesores; G= entrevista abierta a asesores; H= entrevista semiestructurada a asesores; I= entrevista a egresados

El soporte administrativo y de algunos servicios creados en el CUValles pretende facilitar la tarea de generar un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje. Existen opiniones en el sentido de que estas requieren apuntalarse ya sea porque no se conocen como es el caso de los servicios académicos en los que se incluyen las CASAs, el consultorio médico, psicológico, nutricional, entre otros.

Tabla 27. Valoración de los talleres de formación integral.

Dimensión curricular: Talleres de formación integral	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Impacto positivo de los servicios de apoyo	0	0	0	2	0	0	0	0	0
Mapa curricular flexible	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Mapa curricular rígido	0	0	0	0	0	1	0	1	0
Fragmentación de contenidos	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Inconsistencia en el plan de estudios	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Legenda: A= grupo de discusión de estudiantes; B= entrevista semiestructurada con estudiantes; C= entrevista a Coordinadores de carrera; D= entrevista abierta a estudiantes; E= entrevista a Jefes de Departamento; F= grupo de discusión de asesores; G= entrevista abierta a asesores; H= entrevista semiestructurada a asesores; I= entrevista a egresados

La organización administrativa desde la creación del CUValles ha sido igual que las dependencias que ofrecen sus programas en modalidades presenciales, este aspecto singular requiere ser atendido de acuerdo a las expresiones de los participantes, básicamente asesores y directivos:

Tabla 28. Valoración de la organización administrativa.

Dimensión curricular: Organización administrativa	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Estructura administrativa inadecuada	0	0	0	0	0	0	0	3	0
Se requiere formación del docente en el modelo pedagógico	0	4	0	0	1	5	0	3	2
Directivos con formación tradicional	0	0	0	0	0	1	0	0	0
La flexibilidad genera irresponsabilidad en los estudiantes	1	0	0	0	0	0	0	0	0
El cambio de roles genera deserción	0	0	0	0	0	1	0	0	0
El Asesor otorga la responsabilidad del	1				1				

Dimensión curricular: Organización administrativa	A	B	C	D	E	F	G	H	I
proceso en el estudiante									

Leyenda: A= grupo de discusión de estudiantes; B= entrevista semiestructurada con estudiantes; C= entrevista a Coordinadores de carrera; D= entrevista abierta a estudiantes; E= entrevista a Jefes de Departamento; F= grupo de discusión de asesores; G= entrevista abierta a asesores; H= entrevista semiestructurada a asesores; I= entrevista a egresados

«Por el lado de los profesores no es tan flexible porque el profesor necesita que a partir de su nombramiento ser cargado al máximo, entonces en un esquema donde el profesor tiene demasiadas materias, el modelo ya no es muy práctico porque imagínate tener 5 grupos de 30 personas, de 150 tareas a revisar por semana, para poder retroalimentar y volver a entrar y ver como se puede hacer. Con calidad exactamente, entonces obviamente creo que se puede buscar estrategias para poder hacer un poco mejor pero en eso el profesor sí se estresa demasiado porque no nada más hace eso...»

Existen elementos importantes de resaltar no por su frecuencia en la que aparecen sino por la significatividad que puede tener en la evaluación. Por ejemplo se habla que en algunos casos los asesores consideran que otorgando a los estudiantes la responsabilidad de los contenidos del curso, se esta promoviendo un modelo centrado en el estudiante y en su aprendizaje. En el caso de los estudiantes también existe la confusión de que flexibilidad en el docente es permisividad y se puede promover hasta la irresponsabilidad en algunos estudiantes.

Aparece también de manera significativa la necesidad de formar a los asesores en un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje con apoyo de las TIC. Esta observación se resalta en las sugerencias que todos los estamentos dan para potenciar el trabajo que se realiza en el CUValles.

Las categorías de la dimensión curricular tienen una importante conexión entre si y las dimensiones anteriores se puede visualizar en la Figura 7 de la página siguiente.

8.3.4 Resultados de la dimensión sociológica

La dimensión sociológica como se dijo en capítulos previos, define la direccionalidad del proceso educativo, es decir quien es el sujeto activo

dentro del aula. Los resultados que se muestran en la siguiente matriz (Tabla 29).

Tabla 29. Valoración de la dimensión sociológica.

Dimensión sociológica	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Rol de estudiante autogestivo		7		4		2	3		3
Sólo algunos estudiantes logran tener rol protagónico	1		3		2				
Los estudiantes adultos son protagónicos						1			
Estudiantes con formación tradicional						3			
El estudiante de los primeros grados es pasivo	1					1	1		2
No se logra que sean protagónicos			1		1			1	
Algunos estudiantes copian y simulan	1								
Rol docente protagónico	10		2	8	2	1	3	4	2
El docente es facilitador del aprendizaje	7			2					2
Docentes no comprometidos				3					

Leyenda: A= grupo de discusión de estudiantes; B= entrevista semiestructurada con estudiantes; C= entrevista a Coordinadores de carrera; D= entrevista abierta a estudiantes; E= entrevista a Jefes de Departamento; F= grupo de discusión de asesores; G= entrevista abierta a asesores; H= entrevista semiestructurada a asesores; I= entrevista a egresados

Resaltan numéricamente las apreciaciones en el sentido de que el rol del docente es protagónico, sin embargo también aparecen frecuencias importantes en el sentido de que el estudiante es autogestivo y el docente es facilitador del aprendizaje.

Gráfico 14. Dimensión sociológica.

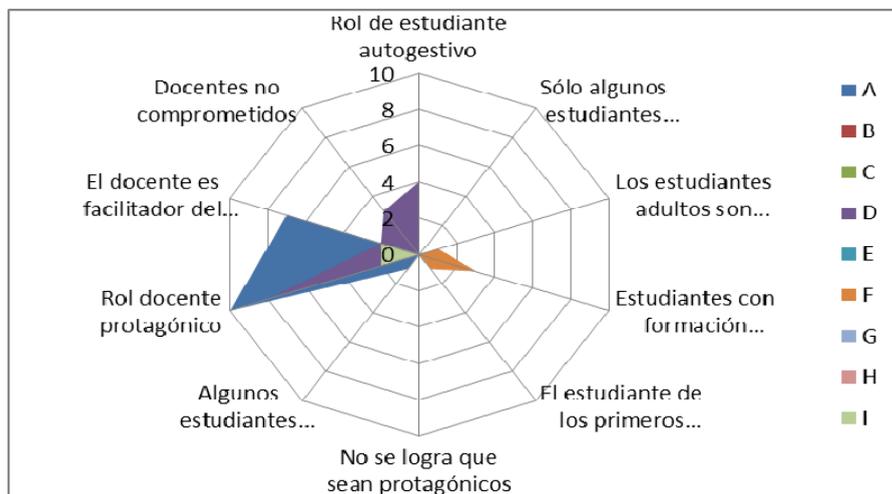
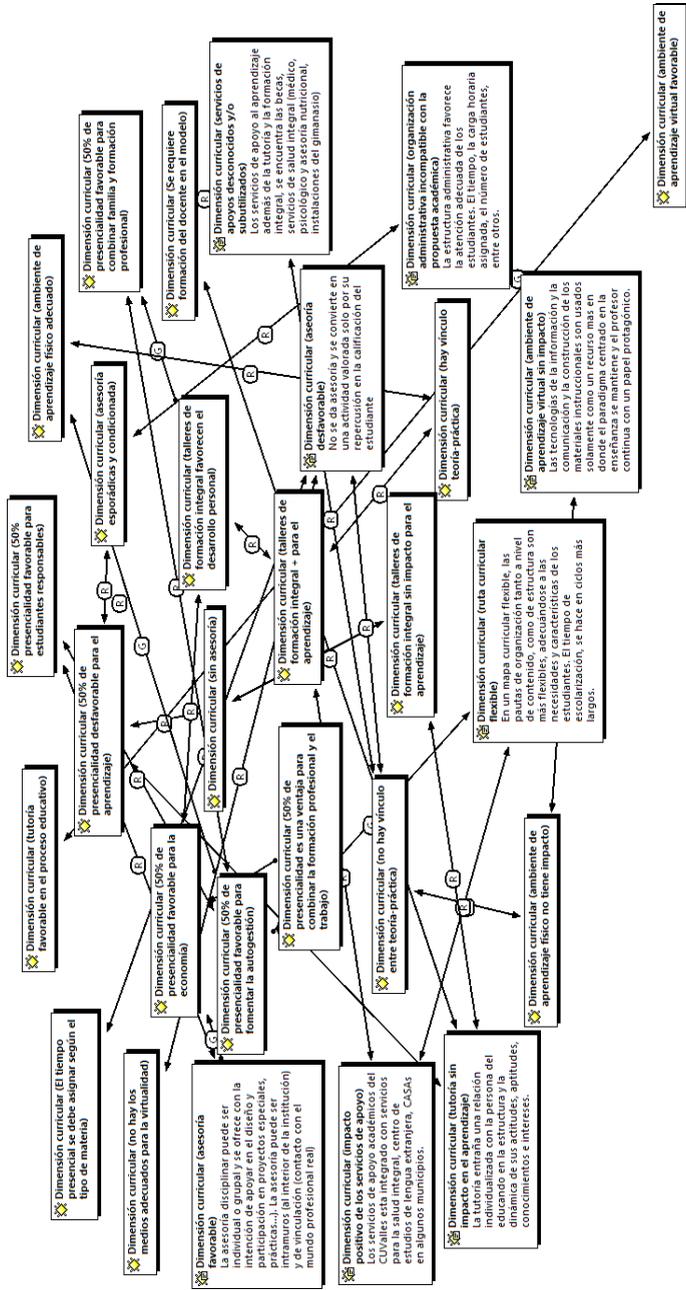


Figura 7. Mapa de interrelaciones entre categorías y dimensiones



Fuente: Atlas.ti con información de las entrevistas y grupos de discusión

En opinión de estudiantes y asesores, se pueden decir que el proceso centrado en el aprendizaje y en el estudiante se ha generado pero no se ha logrado consolidar en todos sus componentes, pues los resultados en las dimensiones anteriores muestran esta divergencia, sin embargo hay que rescatar lo que si esta generando. Los estudiantes igual que en la dimensión curricular ratifican que han desarrollado la autogestión y que hay profesores que si ejercen un rol de facilitador, pero en un porcentaje menor que los que tienen una función protagónica.

«En mi persona me ha ayudado mucho porque también es como estar atendido antes como en la prepa, secundaria y es un rol diferente, un cambio muy drástico, si me ha ayudado mucho porque igual como dicen la formación es para uno es lo que le va a servir y ya solamente usar».

«Me di cuenta que si los maestros son solo un facilitador para el aprendizaje y realmente lo que más sabemos nosotros como estudiantes de aquí del CUValles, nos inducen a evaluarnos por nosotros mismos porque nosotros buscamos toda la información, no están ahí todo el tiempo para decirnos en donde y en qué lugar están las cosas, pienso que un principal aspecto es que sabemos buscar rápidamente cualquier información, son 2 días y si, los tenemos que aprovechar al máximo, porque ya no venimos toda la semana».

La percepción de los asesores es que las habilidades, las actitudes y las competencias de los estudiantes conforme avanzan de semestre se modifican, se vuelven activos y gestores de su aprendizaje. También destacan que los estudiantes adultos son los que mejor se integran desde el inicio en el modelo pedagógico, aunque su limitación es en el manejo de las TIC.

«Creo que si se alcanza, pero en estudiantes que ya traen la chispa, grupo de estudiantes que están muy metidos en su carrera en su formación y con ellos se alcanza a lograr eso porque ellos están buscando, están presionando, salen a jugar, creo que con este grupo de estudiantes que están esperando siempre que les digan que hacer, que no hacer y en eso que no hacer a lo mejor con ellos todavía no se logran».

«Si, muchos de los adultos y hay otros adultos que vienen y a mí me fascina trabajar con ellos porque desgarran al maestro, están diario a la expectativa de querer mas y mas y te pone y te confrontan, cuál es tu experiencia en la vida laboral y en conocimientos también teóricos para ellos poder obtener más»

8.3.5 Resultados en la dimensión psicológica

Esta dimensión hace hincapié en la importancia del ritmo del aprendizaje del estudiante. Este aspecto como se observó en el análisis de contenido de la DCP aparece como una de las características del modelo, sin embargo dicho por los asesores y los estudiantes esta disposición poco se puede atender debido a variables como: el número de estudiantes del asesor, desconocimiento de los procesos cognitivos de los estudiantes y de los estilos de aprendizaje, entre otros que aparecen los textos de las entrevistas (Tabla 30).

Tabla 30. Valoración de la dimensión psicológica.

Dimensión psicológica	D	E	G	H	I
Se respeta el ritmo de aprendizaje				1	4
Es difícil respetar el ritmo del aprendizaje	1		1	2	
No se consideran los estilos de aprendizaje				1	
Los estudiantes tiene disposición para el cambio		1			

Leyenda: D= entrevista abierta a estudiantes; E= entrevista a Jefes de Departamento; F= grupo de discusión de asesores; G= entrevista abierta a asesores; H= entrevista semiestructurada a asesores; I= entrevista a egresados

En las siguientes viñetas se puede observar la divergencia que hay en cuanto al concepto de respetar el ritmo de aprendizaje

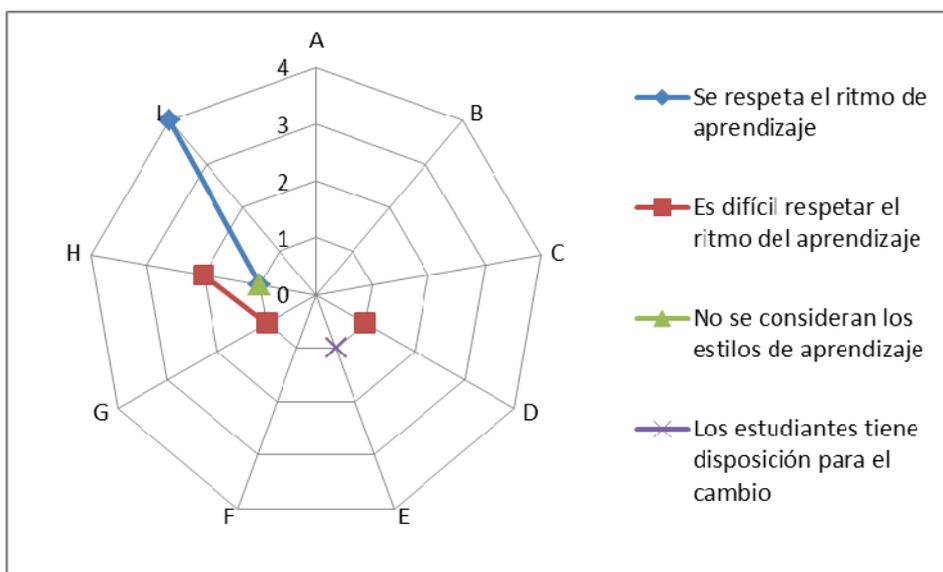
«El modelo plantea ajustarnos al ritmo del aprendizaje, en este caso del estudiante ¿es posible que tú como profesor puedas respetar el ritmo del estudiante?»

Mtro. En ese sentido ha mejorado mucho en la práctica porque quiero reconocer como tal, en un principio era muy rígido, simplemente fomentar ciertos valores, ciertos comportamientos que son importantes en la vida de todo

individuo en la interacción social, como lo es la puntualidad, cumplir con los compromisos etc., y desde esa perspectiva es uno rígido porque no todos aprenden al mismo ritmo».

«Mtra. A veces es difícil porque hay estudiantes que no pueden venir porque trabajan pero tampoco participan en las actividades de los cursos en línea, o sea puede trabajar el estudiante a su ritmo si cumpliera, o sea hay veces que se presenta al final del semestre y ni los conocimos entonces también ahí no pone nada de su parte el estudiante, pero si está programada todas las actividades y que el estudiante en cierto modo trabaje a su ritmo porque para las tareas les ponemos fechas entonces también eso es aparte».

Gráfico 15. Dimensión psicológica.



La opinión que se transcribe muestra otra de las aristas del por qué no se cumplimenta este aspecto del modelo

«No, yo creo que eso es algo que hay que revisarse en la teoría, porque necesitaríamos una educación personalizada y aparte le han mezclado aparte de esto del propio ritmo y de las propias necesidades de cada estudiante, le han mezclado el asunto de los tipos de aprendizaje, que si eres auditivo, que si eres kinestésico, entonces cómo hago para atender tantas variables

con 250 estudiantes por ciclo, ya están demandando demasiado, aparte acá en lo personal yo creo que es un poco educar a los chicos para una realidad que no existe, o sea en ningún trabajo te van a decir a tu ritmo, no existe esa realidad».

8.3.6 Resultados de la dimensión evaluativa

La evaluación en el modelo pedagógico del CUValles está concebida como un proceso crítico en donde la capacidad provocadora y la respuesta del estudiante son valoradas en función de la calidad. La dimensión evaluativa implica tener claridad de la conceptualización que se tiene de este proceso, la cual puede ser sumativa o formativa.

En las entrevistas realizadas en todos los estamentos se identificó que numéricamente los asesores que utilizan estrategias sumativas son muchos.

Hay algunos que implementan en su quehacer cotidiano estrategias formativas, pero tampoco se observa la utilización de la autoevaluación, que también se señala como una acción congruente con un modelo centrado en el aprendizaje.

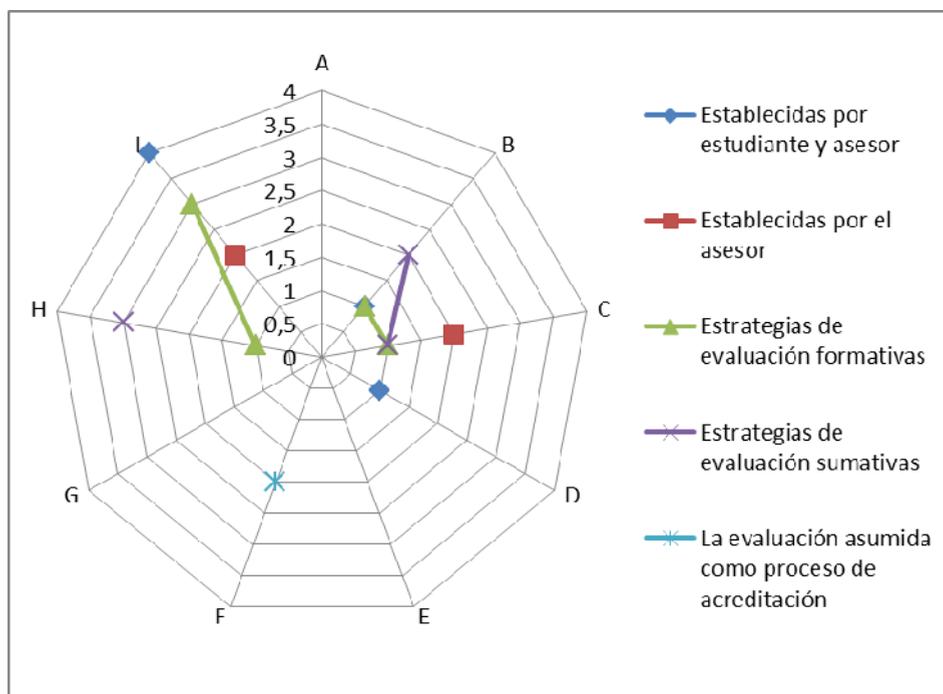
«Hacen un portafolio con todas sus actividades de desafío, esas actividades de desafío las realizan en un simulador»

Tabla 31. Valoración de la dimensión evaluativa.

Dimensión evaluativa	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Establecidas por estudiante y asesor		1		1					4
Establecidas por el asesor			2						2
Estrategias de evaluación formativas		1	1					1	3
Estrategias de evaluación sumativas		2	1					3	
La evaluación asumida como proceso de acreditación						2			

Leyenda: A= grupo de discusión de estudiantes; B= entrevista semiestructurada con estudiantes; C= entrevista a Coordinadores de carrera; D= entrevista abierta a estudiantes; E= entrevista a Jefes de Departamento; F= grupo de discusión de asesores; G= entrevista abierta a asesores; H= entrevista semiestructurada a asesores; I= entrevista a egresados

Gráfico 16. Dimensión evaluativa.



La evaluación se percibe más como un proceso acreditativo que como un proceso formativo, en algunos casos se plantea este proceso como flexibilidad y otorgar altas calificaciones.

«El otro 30% en exámenes los que los aplican hay algunos que no aplican ni examen o trabajos finales y el otro 30 te lo toman en asistencia, participación ese tipo de actividades así como más del aula, aportaciones».

«Entonces te topas con alguien así y es una flojera las tareas, que no me firmó y que no me la selló y es una».

«Egresada en estrategias de evaluación yo creo que la situación de nosotros eran muy limitado o sea más allá de decir que me califiques, que no me calificas, era definir con algunos casos nada más si querías que el mayor porcentaje de tu evaluación o de tu calificación se hiciera a través de algún trabajo o alguna tesina o se podría hacer a través de un examen».

Con esta dimensión se concluye el análisis y las interpretaciones de los datos, ya que la dimensión epistemológica no fue considerada para ser evaluada mediante las técnicas de la entrevista y grupos de discusión. El análisis de los planes de estudio para identificar su orientación filosófica, pueden corresponder a otra investigación, solo se hará un análisis de esta dimensión en el DPC.

9 Conclusiones

La construcción teórica de los fundamentos para la investigación, el ir y venir entre el diseño de la investigación y estos, la recogida de datos, la experiencia vivida con los actores, el análisis y la interpretación de los contenidos de entrevistas y grupos de discusión en los que se procuró mantener la opinión de los participantes más que la del investigador, el análisis de los principios que sustentan el modelo pedagógico del CUValles y el de las planeaciones para las asignaturas, nos proporcionan elementos para presentar las conclusiones en torno al objetivo principal de esta investigación

«Valorar el modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles, desde la experiencia de los actores principales del proceso educativo: asesores y estudiantes...» apreciaciones que nos permitirán plantear áreas de mejora consensuada en las dimensiones que así lo precisen.

9.1 Conclusiones generales

El objetivo general pudo alcanzarse en la medida que fue factible que los específicos se cubrieran. Presentamos las conclusiones de manera inductiva dando respuesta a cada uno de los objetivos específicos que condujeron el proceso de la investigación.

1. El **objetivo uno** plantea la identificación de las características y la pertinencia del modelo pedagógico del CUValles considerando el contexto internacional, nacional y local en que surge.

La investigación documental realizada para sustentar la investigación constituyó un material fundamental para constatar que la propuesta pedagógica del CUValles estaba cimentada en las políticas internacionales de organismos como la UNESCO, el BID y la OCDE, la coincidencia del surgimiento en el año 2000 del CUValles con los modelos innovadores que empezaban a perfilarse en las universidades de todo el mundo no fue fortuita y estuvo a la altura de las necesidades sociales y de los cambios que la universidad del siglo XXI requería.

La pertinencia del modelo pedagógico del CUValles en el entorno educativo de la educación superior es incuestionable. Presentó la oportunidad de un modelo con cambios sustanciales en el modelo tradicional, proyectando y generando estrategias específicas para promover un modelo capaz de gestionar e incrementar la flexibilidad, la personalización, la interacción y la cooperación entre los diferentes actores del proceso educativo.

La estrategia de generar comisiones que en forma conjunta diseñaron la propuesta pedagógica y la arquitectónica congruente a la nueva perspectiva fue un acierto en el proceso de creación. Como se explicita en las siguientes participaciones.

«En mi caso lo principal es la infraestructura, primero, llegas al CUValles y empiezas a ver que todo lo que tu conocías contrasta, te puedo comentar el detalle como estudiante, insisto con la infraestructura, todo, allá era rectangular, los salones eran cuadrados aquí hexágonos es lo que se privilegia, por tercera ocasión voy a mencionar la infraestructura...».

Esta viñeta describe puntualmente lo que representa la infraestructura en el CUValles para un asesor. Un estudiante abona en el mismo sentido y señala.

«En infraestructura...contamos con un centro que además de innovador, contamos con nuevas tecnologías, buenas aulas, aire acondicionado, bancas semi nuevas etc. Aun así salta a la vista que no le hacemos caso, porque quizá haga falta esa percepción del estudiante de valorar las cosas que tiene a la mano, en Guadalajara hay centros universitarios que...».

En el contexto local el surgimiento del CUValles dinamizó las estructuras sociales, las académicas, las familiares, las económicas, generando un impacto positivo en los diferentes ámbitos como lo expresa un estudiante.

«Agradecer nada más a la universidad que me da esta oportunidad a mí en lo particular de seguir estudiando, ya que si no existiera Valles yo no estuviera; estoy viviendo aquí, soy de Ameca, Jalisco, por mi tiempo de trabajo, por mi familia etc, nunca hubiera tenido la oportunidad de nueva cuenta de ir a Guadalajara a un centro universitario, aquí yo lo tengo a cinco minutos y agradezco al 100% la oportunidad...dimos ciertos puntos buenos y unos pocos malos, pero yo considero que hay más buenos que malos».

Esta participación expresa lo que el CUValles representa de acuerdo a la opinión de los entrevistados en la región, en el estado y a nivel nacional.

El efecto en la población de la región inicialmente se puede considerar que fue desconcertante, sin embargo como bien lo dicen algunos asesores y estudiantes en las entrevistas realizadas «ahora los jóvenes nos buscan por eso...» los estudiantes aun cuando señalan la necesidad de acudir presencialmente mayor tiempo al centro, ellos mismos hablan de la dificultad que les representaría si así sucediera, pues su economía y ocupaciones no les permitirían formarse bajo otra modalidad.

En la propuesta de creación del CUValles se dice que se ofrecerá educación en una modalidad no convencional, posteriormente se habla de una modalidad semi presencial o de «presencialidad optimizada» el hecho es que el constructo define asistir presencialmente la mitad del tiempo que los programas establecen y el resto cubrirlo a través de asesorías, tutorías y

materiales instruccionales en línea, de acuerdo a las definiciones teóricas la modalidad educativa corresponde al modelo de *blended learnig*.

2. Con el **objetivo dos** se pretendía apreciar los elementos que constituyen la definición del modelo pedagógico en el Documento de la Propuesta de Creación del CUValles (DPC).

El análisis de contenido realizado al DPC aportó información valiosa respecto a cómo se define en este documento el modelo pedagógico y las estrategias sugeridas para desarrollarlo.

Como se precisó en otra parte de este trabajo existe un uso indiferenciado de modelo académico, pedagógico, no convencional y educativo, de acuerdo a la investigación teórica realizada **se propone** que se promueva **el uso del constructo «modelo pedagógico del CUValles»**.

Las estrategias didácticas que se describen en el documento proceden de las experiencias de modalidades como educación a distancia, educación virtual o educación para adultos, sin embargo no existe una descripción de estrategias que correspondan a un «Modelo centrado en el estudiante y en el aprendizaje» lo cual, junto con lo en el párrafo anterior se mencionó puede subsanarse mediante **la edición de un documento actualizado que contenga la fundamentación teórica del enfoque del modelo pedagógico**.

En la experiencia recogida del docente y del discente aparece un discurso en donde el modelo es identificado más por la modalidad semipresencial (asistir el 50% de lo programado) que por las estrategias de un modelo centrado en el estudiante y su aprendizaje.

3. El **objetivo tres** giró en torno a la identificación de los fundamentos teóricos metodológico que sustenta el modelo pedagógico.

Existe una amplia descripción de los principios pedagógicos del modelo, sin embargo no se referencia bibliográficamente la fundamentación teórica de ellos, y en algunos casos no existe la conceptualización de algunos términos básicos.

Un ejemplo concreto es cuando se habla del enfoque del modelo pedagógico del CUValles, se refiere que es un modelo pedagógico integrado, pero para quien no tiene el conocimiento en el ámbito pedagógico, no establece la conexión que este concepto tiene con el

aprendizaje centrado en el aprendizaje, constructo que solo aparece en una ocasión en el documento de análisis.

El modelo pedagógico integrado incorpora las conceptualizaciones de los modelos centrados en los aprendizajes y de sus teorías: Constructivismo y aprendizaje significativo, básicamente, lo cual no se especifica en el documento.

Nos parece que esta ausencia de referente teóricos en un documento rector ha influido en la diversidad de percepciones y en las construcciones en ocasiones erróneas que se hacen del modelo por los diferentes actores del proceso.

4. El **objetivo cuatro** contemplaba el diseño de los instrumentos necesarios para la recolección de información de acuerdo a la matriz elaborada para la evaluación.

La elaboración de estos instrumentos constituyó un ejercicio clave para obtener información sistematizada de acuerdo a las dimensiones del modelo pedagógico.

En la investigación constatamos la necesidad de que para el diseño de los instrumentos se conozcan las características de la población con la se trabajará. En el caso de los padres de familia, no se indagó las categorías generales previamente, por lo que el diseño del instrumento no favoreció el cumplimiento del objetivo.

Desde el enfoque democrático de la evaluación la participación de los actores en esta etapa fue valiosa, pero se considera que podría haber sido más amplia, por lo que se concluye que la participación de los actores debe de ser continúa durante el proceso y no solo en determinadas fases.

5. En el **objetivo cinco** se estableció como punto de llegada el contar con las estrategias para el abordaje de los actores principales del proceso.

El contacto y la disposición de participación de directivos, asesores y estudiantes en el proceso fue muy positivo, la conexión que se dio favoreció que el nivel de saturación de la información fuese el adecuado, aunque no se cubrió la muestra establecida en el diseño.

6. El **objetivo seis y el objetivo siete** que contenían en cierta forma el objetivo fundamental de la investigación que era contrastar y verificar la congruencia entre la experiencia de los actores principales con la argumentación teórica y sus propósitos se considera que fue cubierto.

Los resultados plasmados en el capítulo anterior evidencian algunas conclusiones de los puntos en los que existe coincidencia entre lo que está descrito en el Documento de la Propuesta de Creación y lo que no, destacamos los siguientes puntos que dan cuenta de los méritos y defectos del evento evaluado:

- La modalidad educativa del CUValles ha permitido que los jóvenes de la región tengan la oportunidad de realizarse como seres humanos con una mejor perspectiva de vida de la que vislumbraban en su horizonte antes de ser creado el CUValles, sobre todo para aquellos que por su condición socioeconómica les era imposible acceder a otras oportunidades.
- Los estudiantes han desarrollado una sensibilidad de las ventajas de un modelo no convencional, centrado en el aprendizaje. Reconocen que el tiempo de asistencia debe ser para asesorías.
- Reconocen otras opciones para desarrollar el conocimiento: profesores de otras universidades, Internet, profesores del mismo CUValles que no son sus asesores, entre otros.
- El modelo pedagógico del CUValles abrió la oportunidad para que la población de la región identifique y experimente mejores niveles de desarrollo económico y cultural.
- La posibilidad de combinar familia, trabajo y estudio ha generado una independencia en el estudiante que impacta favorablemente otras áreas de su vida.
- Existen evidencias de acuerdo a lo expresado por los entrevistados, que los estudiantes, aun cuando aproximadamente en la mitad de sesiones no se utilizan estrategias didácticas centradas en el estudiante y en el aprendizaje, la modalidad no convencional desarrolla de manera importante la autogestión a diferencia de lo que sucede en un modelo convencional.
- Existe un discurso en los estudiantes, asesores y directivos respecto a la concepción del modelo pedagógico centrado en el aprendizaje y en el estudiante, lo cual junto con la infraestructura han ejercido en el colectivo una influencia determinante impactando paulatinamente en la modificación de roles.

- La conceptualización que hace del modelo pedagógico la comunidad universitaria de los Valles es en torno a la modalidad educativa y no a un enfoque pedagógico. Sus ventajas y desventajas están cifradas con respecto a la asistencia semi presencial o presencial optimizada.
- Uno de los factores principales que han dificultado la puesta en marcha del modelo pedagógico en los términos planteados es la formación y la experiencia previa del estudiante y el asesor, por lo que las estrategias formativas para ambos se sugiere que sean con metodologías centradas en el aprendizaje.
- En los diseños instruccionales o planeaciones escolares no se observa una congruencia en los momentos del trabajo áulico (planeación-estrategias didáctica y evaluación), lo cual hace suponer que se requiere de una formación pedagógica de los asesores en un modelo centrado en el aprendizaje haciendo hincapié tanto en las estrategias didácticas como en las evaluativas.
- La participación del estudiante en la planeación, diseño de actividades y evaluación se reduce a una actitud de validación, pero no participa activamente en el proceso de construcción.
- Existe una diversificación significativa en la conceptualización y la puesta en práctica de las estrategias claves para lograr consolidar el modelo pedagógico del CUValles: la tutoría, la asesoría, la formación integral, el apoyo de ambientes virtuales para el aprendizaje, así como el uso de los diversos servicios académicos de apoyo (atención médica, psicológica, nutricional, becas).
- La indefinición y el incumplimiento de las tareas colaterales a las sesiones presenciales esta provocando en un número importante de docentes y estudiantes una cultura de simulación.
- La formación que se da a estudiantes y asesores mediante el curso de inducción inicial no es suficiente para prepararlos para el modelo pedagógico. Es imprescindible y urgente considerar la posibilidad de consolidar líneas transversales de formación durante toda la carrera o bien, retomando la experiencia de otras universidades formar durante los primeros semestres competencias básicas para el desarrollo de la autogestión en el caso de los estudiantes y para la adquisición de herramientas que promuevan la construcción del conocimiento y el aprendizaje, en el caso de los asesores.

- La definición del modelo pedagógico del CUValles requirió una propuesta pedagógica, una propuesta arquitectónica, pero se considera de suma importancia la elaboración de una propuesta administrativa que facilite la realización del trabajo bajo esta nueva conceptualización. El nuevo enfoque, donde el docente deja de ser el transmisor de los conocimientos para convertirse en el facilitador de un proceso requiere grupos de trabajo reducidos, como lo dicen Casamayor Pérez y otros autores (2008, p. 92).

El acercamiento a la vivencia de los cinco estamentos: estudiantes, asesores, directivos, egresados y padres de familia, nos ha permitido apreciar las oportunidades que el CUValles representa en el ámbito pedagógico, como una propuesta innovadora en sus estrategias y como una opción que atiende las necesidades socio-económicas de una región.

7. El **objetivo ocho y el objetivo nueve** que tienen que ver con la formulación de argumentos para el debate y la mejora, mediante un informe adecuado a cada uno de los estamentos: estudiantes, asesores y directivos se logró cubrir con la elaboración del capítulo de análisis e interpretación de resultados, así como con los dos anexos que aparecen en el trabajo, a partir de los cuales se elaborarán los informes para estudiantes, asesores y directivos. La estrategia para la entrega y difusión de dichos informes se establecerá en coordinación con las autoridades académicas del CUValles. El anexo uno contiene las sugerencias de todos los estamentos y el dos incorpora los conceptos de los constructos claves para la conceptualización del modelo pedagógico.
8. El **objetivo diez** que corresponde a las propuestas de líneas de investigación para la generación de conocimiento a partir del modelo pedagógico del CUValles tanto al interior como en la Red Universitaria se aborda en el siguiente epígrafe.

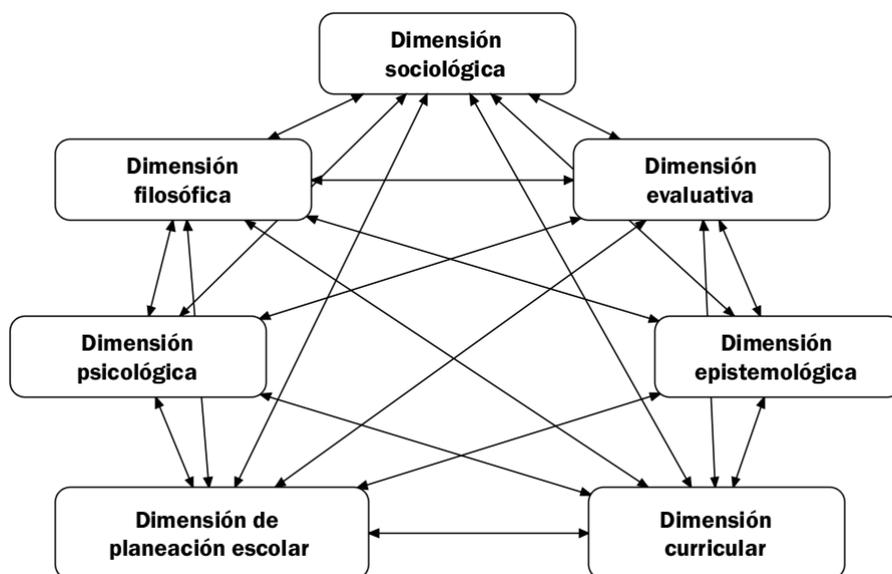
9.1.1 Síntesis de la evaluación por dimensiones

Dimensión	Conclusión
Dimensión filosófica ¿Qué tipo de hombre se quiere formar?	<p>En la misión del CUValles existe una definición del tipo de hombre que se pretende formar, así como los valores que deben distinguir a los estudiantes, lo cual aparece en el análisis del DPC. Mediante las entrevistas realizadas se identificó que es una dimensión endeble que se trabaja intencionalmente poco. Los estudiantes y los profesores identifican algunas acciones aisladas, por lo que es necesario desde nuestro punto de vista que los asesores tengamos una conceptualización de los valores y formación para promoverlos de manera transversal en las estrategias didácticas y en actividades prácticas con el entorno social.</p>
Dimensión de planeación escolar ¿Qué estrategias técnico y metodológicas	<p>La planeación para el trabajo académico es realizada en su mayoría por los asesores, la participación de los estudiantes es mínima. El tipo de estrategias didácticas se puede decir que en proporción, es similar las de tipo centradas en la enseñanza y las de naturaleza centradas en el aprendizaje, lo cual habla del proceso de transición que se ha estado gestando, pero que aún existe un vacío importante en este aspecto fundamental para el desarrollo de habilidades y competencias en el estudiante acordes a las que requiere el campo profesional.</p> <p>La definición de esta dimensión se orienta básicamente a la planeación escolar del docente, sin embargo consideramos que debe incorporarse el contexto administrativo en el que esta inserto y cuestionarse de la misma forma el cómo se hace y qué tanto favorece los procesos académicos. En esta investigación este aspecto se incorporó en la dimensión curricular.</p>
Dimensión curricular ¿Qué tipo de contenidos y experiencias académicas?	<p>Existen en el CUValles un diseño de actividades diversificadas y pertinentes para un modelo centrado en el estudiante y en el aprendizaje, con una modalidad semipresencial, que bien podría también ser denominada de acuerdo a la investigación teórica <i>blended learning</i>, sin embargo la evaluación evidencia la inconsistencia de estas actividades académicas (tutoría, asesoría, uso de las TIC) en la práctica. Existen elementos para considerar que esta situación puede resolverse a través de un programa de formación docente permanente que incorpore aspectos pedagógicos, aspectos técnicos para desarrollar habilidades en las TIC vinculadas a la concepción de aprendizaje integral que subyace en el modelo pedagógico y formación en aspectos humanos que permitan el desarrollo personal del asesor y el contacto interpersonal con los estudiantes.</p>

EVALUACIÓN HOLÍSTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL C.U. VALLES

Dimensión	Conclusión
<p>Dimensión sociológica</p> <p>¿Quién es el centro del proceso: El estudiante o el asesor</p>	<p>La definición del modelo pedagógico del CUValles hace hincapié en el desarrollo de la autogestión del estudiante, desde esta óptica el centro del proceso es el estudiante, sin embargo analizando las dimensiones anteriores y la respuesta a la pregunta directa de esta dimensión, se encuentra que el profesor sigue teniendo un rol protagónico en el proceso. El estudiante es consciente del rol diferente que debe asumir en este modelo, lo cual es sumamente importante sin embargo hay dos variables que deben ser atendidas y que tienen que ver con las dimensiones anteriores: formación de estudiantes y asesores y diseño instruccional que provoque el desarrollo de las habilidades autogestivas.</p>
<p>Dimensión psicológica</p> <p>¿A qué ritmo debe generarse el aprendizaje?</p>	<p>La perspectiva del modelo centrado en el estudiante, plantea la importancia de que el proceso de aprendizaje se centre en el ritmo del estudiante, sin embargo este constructo tiene varias aristas y por lo tanto conceptualización. En el CUValles este punto se ha atendido por los asesores tratando de ser flexibles en la entrega de trabajos, sin embargo dicho por algunos de los asesores la opción de considerar el proceso individual y dar una atención personalizada a los estudiantes de acuerdo a las características personales esta muy lejos de ser atendida en esos términos, pues el número de estudiantes que se atiende y la estructura administrativa académica actual lo dificulta tanto presencial como virtualmente.</p>
<p>Dimensión evaluativa</p> <p>¿Cuál es la concepción que subyace de evaluación en el proceso de aprendizaje?</p>	<p>La evaluación del proceso de aprendizaje en un modelo centrado en el estudiante debe tener una orientación formativa y promover la autoevaluación. En el CUValles igual que en la dimensión de planeación escolar se observa un proceso importante en donde algunos profesores han dejado de privilegiar la evaluación sumativa, dando paso a estrategias de evaluación que consideran el proceso. Existen, todavía, temores para fomentar la autoevaluación, lo cual puede estar ligado a la dimensión filosófica en donde se observa una formación endeble en valores.</p>
<p>Dimensión epistemológica</p> <p>¿Cuál es la orientación teórica de los planes de estudio?</p>	<p>Esta dimensión no fue evaluada ya que la mayoría de los planes de estudios de los programas que se ofrecen en el CUValles están rediseñándose a un enfoque por competencias. Sin embargo en el análisis del Documento de la Propuesta de Creación del CUValles, se identificaron una serie de elementos que corresponden a esta dimensión.</p>

La interrelación que existe entre las dimensiones es evidente, no sólo por lo descrito teóricamente sino por la interconexión que se pudo observar en la evaluación y que se representa esquemáticamente en el siguiente gráfico



9.2 Recomendaciones finales

- La evaluación realizada consideró todas las dimensiones que desde un enfoque teórico específico se debe tener en cuenta, esto es algo importante pues como lo plantea la UNESCO (1998) la evaluación debe ser integral, sin embargo sería de gran utilidad la profundización en cada una de las dimensiones.
- Una línea de investigación que se puede abrir es la comparación del programa en su evolución, ya que desde su origen, hasta la fecha los mecanismos y las estrategias organizativas, recursos de apoyo, estrategias de formación se han diversificado.
- La elaboración de un documento o glosario de términos correspondientes a la modalidad educativa no convencional y a un enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje es fundamental para estudiantes, directivos y asesores.
- Se sugiere el diseño de un programa permanente de formación para asesores, así como la creación de un espacio donde tenga la posibilidad de recibir asesoramiento de tipo pedagógico.
- Definir políticas administrativas que garanticen la formación permanente de los asesores, utilizando los períodos intersemestrales.
- La formación en el uso de las TIC para estudiantes y para asesores debe ofrecerse con un enfoque que les permita transitar de un modelo tecnócrata a uno holístico, utilizando los conceptos de Aviram que se definen en este trabajo de investigación en la pág. 134.
- El vínculo entre docencia e investigación, no solo requiere hacerse evidente en el trabajo cotidiano, sino también desarrollar propuestas que lleven a una ponderación igualitaria que evite el detrimento de la actividad docente, por la primacía que se le da actualmente a la investigación.
- El diseño de las estrategias para la mejora en las áreas identificadas en esta evaluación, se sugiere que se construyan a partir de un enfoque democrático y participativo, lo cual puede garantizar un mayor compromiso de los actores.

- Es necesario que los asesores diseñen como dice Zabalza y Zabalza (2010) «quizás con excesiva antelación un informe de cómo va a asegurar la adquisición de competencias en el alumnado, lo que en algunos contextos se ha denominado “Guías docentes”» o que puede seguir llamándoseles planeaciones como hasta ahora se hace en el CUValles.

10 Referencias bibliográficas

- Abelson, P. H. (1996). Preparing Children for the Future. *Science*, 274(5294), 1819. doi:10.1126/science.274.5294.1819
- Aboites, H. (1997). *Viento del norte: TLC y privatización de la educación superior en México*. Plaza y Valdés.
- Acero, E. (1996). *La evaluación integral: una propuesta de enfoque en aras de la excelencia*. Universidad de Antioquia.
- Acosta Silva, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición : análisis de tres experiencias institucionales en México*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara/Fondo de Cultura Económica.
- Acosta Silva, A. (2002). En la cuerda floja. Riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior en el foxismo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VII(14), 107–132.
- Águila Cabrera, V. (2005). El concepto calidad en la educación universsitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(35). Recuperado a partir de <http://www.ricoei.org/deloslectores/880Aguila.PDF>

- Aguilar, M., & Ander-Egg, E. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Mexico: Siglo Veintiuno Editores.
- Aguilar Ortega, T. (2006). La articulación territorial en Oaxaca. *Temas*, (328), 47–60.
- Ahumada Meza, Ramón. (2007). Origen del Centro Universitario de los Valles.
- Aiello, M., & Willeam, C. (2004). El Blended learning como práctica transformadora. *Revista de Medios y Educación*, (23), 21–26.
- Alcantará, A. (2006). Tendencias mundiales en la educación superior: El papel de los organismos multilaterales. *Interação*, 31(1). Recuperado a partir de <http://revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1490/1474>
- Alfiz, I. (1997). *El proyecto educativo institucional: propuestas para un diseño colectivo*. Buenos Aires: Aique.
- Alkin, M. C. (1969). Evaluation theory development. *Evaluation Comment*, (2), 2–7.
- Almeida López, M. (2011). Documento técnico del Primer Informe de Actividades de la Maestra Mónica Almeida López, Rectora del CUValles.
- Alonso, L. E. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225–240). Madrid: Síntesis.
- Alternativeteatral. (2012). Teatro en la educación. Recuperado febrero 6, 2012, a partir de <http://www.alternativeteatral.com/tema17151-etimologia-de-la-palabra-profesor>
- American Association of Colleges for Teacher Education. Committee on Performance-Based Teacher Education., & Joyce, B. (1974). *Performance-based teacher education design alternatives the concept of unity*. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
- ANUIES. (2003). Estudio sobre el uso de las tecnologías de comunicación e información para la virtualización de la educación superior en México. IESALC-UNESCO. Recuperado a partir de http://www.anui.es/pdf/vir_mx.pdf
- Appleberry, J. B. (1998). International Seminar Higher Education at the beginning for the next century. Presentado en The university of the XXI century, Universidad Valle del Bravo en Tamaulipas, México. Recuperado a partir de <http://www.cuides.ur.mx/textos/applei.htm>
- Arbós Bertran, A. (2003). Hacia un modelo sistémico de evaluación del sistema educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Armatte, M. (2006). La Noción de Modelo en las Ciencias Sociales. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, (11), 33–70.
- Asensio Coto, M. J. (2007). Modelos de evaluación. *Revista Universitară de Sociologie*, (8), 39–70.

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2001). Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo. ANUIES. Recuperado a partir de http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/pdf/plan_maestro_1.pdf
- Aspy, D., Roebuck, F., Wilson, & Adams. (1974). *Interpersonal skills training for teachers*. (Informe provisional No. 2 para la subvención del NIMH No. 5 PO 1 MH 19871). Monroe La: National Consortium for Humanizing Education Northeast Louisiana University.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Aviram, A., & Comay, O. (2002). ICT and Education. *Thematic: Policies and infrastructure for universal access*. Presentado en Strategic Thinking on ICT and Education: Its Necessity and Basic Characteristics, Havana. Recuperado a partir de http://hosting.udlap.mx/administrativos/janet.alvarez/PDFS/ponencia_AviramComay.pdf
- Aviram, R. (2002). ¿Conseguiré la educación domesticar a las TIC? *Centro para el Futurismo en la Educación*. Universidad Ben Gurion. Recuperado a partir de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/pon1.pdf>
- Bartolomé Pina, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (23), 7–20.
- Bartolomé Pina, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11(1), 15–51.
- Beauvais, M. (2011). La evaluación: una cuestión de responsabilidad. *UNIVEST 2011, III Congreso Internacional, La Autogestión del aprendizaje* (pp. 1–9). Presentado en La evaluación: una cuestión de responsabilidad, Girona. Recuperado a partir de http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/10256/3592/3/Beauvais_es.pdf
- Benson, P. (1997). The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Bernal Guerrero, A. (1997). Sentido y alcance de la acción tutorial. Hacia la personalización educativa. *Padres y maestros*, 226, 12.
- Bernstein, B. B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Bertalanffy, L. (1986). *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J., & Trognon, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales: datos, observación, entrevista, cuestionario*. Madrid: Narcea.

- Blasco Hernández, T., & Otero García, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure Investigación*, (33). Recuperado a partir de http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/formet_332622008133517.pdf
- Bonwell, C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. Washington DC: School of Education and Human Development George Washington University.
- Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades españolas. Barcelona. Recuperado a partir de <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>
- Brodsky, M. W. (2003). Learning Blunders and How to Avoid Them. Learning Circuits. Recuperado a partir de <http://www.astd.org/ASTD/Publications/LearningCircuits/2003/nov2003/elearn.html>
- Brown Gary. (1997). Flashlight at Washington State University. Washington State University Center for Teaching and Learning. Recuperado a partir de <http://wwwctl.wsu.edu/resources/publications/flcases.htm>
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2005). Cultural Psychology and its Functions. *Constructivism in the Human Sciences*. Recuperado a partir de <http://www.highbeam.com/doc/1P3-1224444701.html>
- Brunner, J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos, estrategias. *Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*. Presentado en Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos, estrategias, Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado a partir de <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf>
- Brunner, J. (2001). Globalización, educación, revolución tecnológica. *Perspectivas*, XXXI(2), 139–153.
- Bruner, J. (2008). Culture and Mind: Their Fruitful Incommensurability. *Ethos*, 36(1), 29–45. doi:10.1111/j.1548-1352.2008.00002.x
- Bryant, A. (2002). Re-grounding Grounded Theory. *Journal of Information Technology Theory and Application*, 4(1), Hong Kong.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2011). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado a partir de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2012). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis. Recuperado a partir de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- Campos Campos. (s.f.). Cuestionario de Paradigmas Psicoeducativos de los Profesores (CPP). Recuperado a partir de www.tafor.net/educativa/images/CPP.rtf
- Campus Universitario de los Valles. (2004). Propuesta de creación del Centro Universitario de los Valles. Recuperado a partir de http://www.web.valles.udg.mx/vallesweb/sites/default/files/documentos_oficiales_cuvalles/dictamen_propuesta_creacion_cuvalles/Propuesta_de_creacion_del_CUVALLES.pdf
- Canfux, V. (1996). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué.
- Capurro, R. (2007). Epistemología y ciencia de la información. *SCIELO*, 4(1), 11–29.
- Carballo Santaolalla, R. (1991). Introducción a la evaluación de programas de acción social. *Revista Complutense de Educación*, 2(1), 111–126.
- Cardoso Vargas, H. A. (2007). Del proyecto educativo al modelo pedagógico. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 4(8). Recuperado a partir de <http://www.odiseo.com.mx/2007/01/print/cardoso-proyecto.pdf>
- Carrillo, E. (2006). Evalúan carreras del CUVALLLES. Logra nivel uno para cuatro de sus carreras. *Gaceta Universitaria*. Guadalajara.
- Casamayor, P. G., & Alós, M. (2008). *La formación "on-line": Una mirada integral sobre el "e-learning, b-learning"*. Barcelona: Graó.
- Castells, M. (1997). *The rise of the network society*. Cambridge Mass.; Oxford: Blackwell.
- Castillo Arredondo, S., & Cabrerizo Diago, J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior: Didáctica y currículum* (Vol. I). Madrid: McGraw-Hill 2005.
- Castillo Sánchez, Y., & Corona Navarro, R. (2004). Subsistema de ciudades (Región Valles, Jalisco). Recuperado a partir de <http://sincronia.cucsh.udg.mx/castillocorona04.pdf>
- CCHS-CSIC. (2012). Top Latino Americano. *Ranking Web de Universidades del Mundo*. Recuperado febrero 28, 2012, a partir de http://www.webometrics.info/top100_continent_es.asp?cont=latin_america
- Centre for Educational Research and Inno. (2006). *Schooling for Tomorrow Personalising Education* (1.ª ed.). Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. (2005). Perspectiva de la Educación Superior en México para el siglo XXI.

- Centro Universitario de los Valles. (2008). Programa Integral para el fortalecimiento de la DES en el marco del PIFI 2008-2009.
- Centro Universitario de los Valles. (2011, abril). La carrera de Turismo cuenta ya con acreditación. *Gaceta del CUValles*, p. 7. Ameca, Jalisco.
- Centro Universitario de los Valles. (2012). Numeralia y documentos. *CUValles*. Recuperado abril 7, 2012, a partir de http://www.web.valles.udg.mx/?q=nuestro_centro/numeralia_documentos
- Chahuán-Jiménez, K. (2009). Evaluación cualitativa y gestión del conocimiento. *Educación y Educadores*, 12(3), 179–195.
- Chan Núñez, M. E. (2004). Tendencias en el diseño educativo para entornos de aprendizaje digitales. *Revista Digital Universitaria*, 5(10), 26.
- Chavoya, M. L. (2003). Diversidad y diferenciación de la educación superior (nivel licenciatura) en Jalisco. *Revista Nueva Antropología*, XIX(62), 121–142.
- Choppin, B. H. (1985). Assessment, Evaluation and Measurement. *The Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Coaten, N. (2003). Blended e-learning. *Educaweb*, (69). Recuperado a partir de <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp>
- Colás Bravo, M., & Pons, J. de P. (2005). *La Universidad en la Unión Europea: el espacio europeo de educación superior y su impacto en la docencia*. Archidona: Aljibe.
- Colás Bravo, M., & Rebollo Catalán, M. A. (1993). *Evaluación de programas: una guía práctica* (2. ed.). Sevilla: Editorial Kronos.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. *Sinéctica*, (25), 1–24.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2005). Propuesta de RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado a partir de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/9._Competencias_clave_para_aprendizaje_permanente.pdf
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2007a). Tesoro Europeo de la Educación. Recuperado a partir de <http://www.freethesaurus.info/redined/es/index.php?tema=2288>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2007b). Sistema educativo. *Tesoro Europeo de la Educación*. Recuperado a partir de <http://www.freethesaurus.info/redined/es/index.php?tema=3113&/sistema-educativo>
- Comisiones de Educación y Hacienda del H. Consejo General Universitario. (2000). Dictamen Núm. I/2000/508.

- Conferencia de Rectores. (1988). *Bolonia y la Magna Charta Universitatum* (1988-2008). Recuperado a partir de <http://www.educacion.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/09grupotra-bajo/bolonia-y-la-magna-charta-universitatum.pdf?documentId=0901e72b8004aaa9>
- Conole, G., Littlejohn, A., Falconer, I., & Jeffery, A. (2005). Pedagogical review of learning activities and use cases. LADIE project report, 2005.
- Coordinación de Planeación del CUValles. (2009). Estudio sobre la Calidad de los Servicios Académicos y Administrativos del CUValles, ciclo 2007 A. Recuperado a partir de http://www.web.valles.udg.mx/sites/default/files/1_nuestro_centro/numeralia/estudios/encuesta_servicios_cuvalles_2007a.pdf
- Coordinación de Planeación del CUValles. (2012). Numeralía y documentos. *Centro Universitario de los Valles*. Oficial. Recuperado febrero 28, 2012, a partir de http://www.web.valles.udg.mx/?q=nuestro_centro/numeralia_documentos
- Coordinación General de Planeación y Desarrollo Institucional. (2009). Numeralia Institucional/Comparativos Nacionales. Universidad de Guadalajara. Recuperado a partir de http://www.copladi.udg.mx/sites/default/files/Num_Abri09_0.pdf
- Corral Basurto, G., Esquivel Estrada, N., Archundia Díaz, S., & Parent Jacquemin, J. M. (1999). ¿Qué es Universidad? *XXX Aniversario Luctuoso del Lic. Adolfo López Mateos*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Cortina Orts, A. (2008). *Crítica y utopía: la Escuela de Francfort*. Madrid: Síntesis.
- Corzo de Rodríguez, L., & Marcano, N. (2007). Evaluación institucional, calidad y pertinencia de las instituciones de educación superior. *Omnia*, (002), 7–29.
- Cousins, J. B., & Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New Directions for Evaluation*, 1998(80), 5–23. doi:10.1002/ev.1114
- Cronbach, L. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, (64), 672–683.
- Cronbach, L. (1980). *Toward reform of program evaluation* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Crosier, D., Purser, L., & Smidt, H. (2007). Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area. European University Association. Recuperado a partir de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Report__May_10.pdf
- Cruz López, Y., & Cruz López, A. K. (2008). La educación superior en México tendencias y desafíos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 293–311. doi:10.1590/S1414-40772008000200004

- De la Garza, J. (2007). Acreditación para la garantía de calidad: ¿Qué está en juego? *La educación superior en el mundo: Acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego?* Madrid: Mundi-Prensa. Recuperado a partir de <http://www.guni-rmies.net/info/default.php?id=89>
- De la Orden Hoz, A. (1980). Un problema inaplazable: La formación profesional del profesor. *Educación*, 7–16.
- De la Orden Hoz, A. (1985). Investigación evaluativa. *Investigación Educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- De la Torre, S. (1994). *Innovación curricular: Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dikynson.
- De la Torre, S., Barrios, O., & et al. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras*. Colección Recursos. España.
- De Miguel Díaz, M. (1998). La reforma pedagógica. Una cuestión pendiente de la Ley de Reforma Universitaria. Política y reforma universitaria. *Política y reforma universitaria*. Barcelona: Cedecs.
- De Paz Bañez, Franco Ligenfert, & Asensio Coto. (2005). Diseño y puesta en marcha de un sistema de evaluación global participativa. Caso: El Plan Integral del Distrito V de Huelva. *Segunda Conferencia Internacional Advancing Science and Society Interactions*. Presentado en Diseño y puesta en marcha de un sistema de evaluación global participativa. Caso: El Plan Integral del Distrito V de Huelva, Sevilla.
- Delors, J., & et al. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación en el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. UNESCO. Recuperado a partir de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía*, (257), 78–84.
- Dewey, J. (1964). Need for a Philosophy of Education. *John Dewey on education. Selected writings. Edited and with an introduction by Reginald D. Archambault*. Randon House New York.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dias Sobrinho, J., Stubrin, A., Martín, E., González, L. E., Espinoza, O., & Goergen, P. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (2da ed.). Caracas: IESALC-UNESCO. Recuperado a partir de <http://www.wisis.ufg.edu.sv/www.wisis/documentos/EB/378.121-T291/378.121-T291-Tendencias de la educacion superior en america latina y el caribe.pdf>
- Díaz Barriga, Á. (2002). *Didáctica y currículum: convergencias en los programas de estudio*. Paidós.

- Díaz Barriga Arceo, F. (2004). El proceso enseñanza-aprendizaje desde la mirada de los paradigmas psicoeducativos y de sus actores. *Revista Sonorense de Educación, Visión Educativa*, 3(11), 3–12.
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). Capítulo 2: Constructivismo y Aprendizaje significativo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (2a ed.). México: McGraw-Hill. Recuperado a partir de [http://chuyachaki.eafit.edu.co/rid=1K28441NZ-1W3H2N9-19H/Estrategias docentes para-un-aprendizaje-significativo.pdf](http://chuyachaki.eafit.edu.co/rid=1K28441NZ-1W3H2N9-19H/Estrategias%20docentes%20para-un-aprendizaje-significativo.pdf)
- Didou Aupetit, S. (2005). ¿Medir para conocer o para regular?: Evaluación y Acreditación de la educación Superior en México. *Avance y Perspectiva*, 24(1), 31–35.
- Didriksson, A., Medina, E., Rojas Mix, M., Bizzozero, L., & Hermo, J. P. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (2da ed.). Caracas: IESALC-UNESCO. Recuperado a partir de [http://www.wisis.ufg.edu.sv/www.wisis/documentos/EB/378.121-T291/378.121-T291-Tendencias de la educacion superior en america latina y el caribe.pdf](http://www.wisis.ufg.edu.sv/www.wisis/documentos/EB/378.121-T291/378.121-T291-Tendencias%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20america%20latina%20y%20el%20caribe.pdf)
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. (1999). Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Capacitación en estrategias y técnicas didácticas. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado a partir de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Enebral Fernández, J. (2004). Blend learning para el desarrollo de directivos. *Gestión del conocimiento*. Recuperado enero 31, 2012, a partir de <http://www.gestiondelconocimiento.com/leer.php?colaborador=enebral&id=332>
- Escolano Benito, A. (1992). Tiempo y Educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación*, (298), 55–79.
- Escudero Muñoz, J. (1981). *Modelos didácticos: planificación sistemática y autogestión educativa* (1a ed.). Barcelona: Oikos-Tau.
- Feito Alonso, R. (2011). El sentido del currículum en la enseñanza obligatoria. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 53–76). Madrid: Morata.
- Felder, R. M., & Brent, R. (1996). Navigating the Bumpy Road to Student-Centered Instruction. *College Teaching*, 44(2), 43–47.
- Fernández Sierra, J., & Santos Guerra, M. Á. (1992). *Evaluación cualitativa de programa de educación para la salud: una experiencia hospitalaria*. Maracena (Granada); España: Aljibe.

- Ferreres Pavía, V., & González Soto, Á. P. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes: construcción del conocimiento*. Madrid: Praxis.
- Ferreira, H., & Pedrazzi, G. B. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Aportes conceptuales básicos. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: Noveduc.
- Fetterman, D., Kaftarian, S. J., & Wandersman, A. (1995). *Empowerment evaluation: knowledge and tools for self-assessment and accountability*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Flavell, J. (1995). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. México: Editorial Paidós.
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Flórez Ochoa, R., & Vivas García, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista de Educación y Pedagogía*, XIX(47), 165–173.
- Fonseca, J. G. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Educere*, 11(038), 427–432.
- Fornaca, R. (1991). Componentes epistemológicos en la reconstrucción histórica de los modelos educativos y pedagógicos. *Cero en Conducta*, 6(26-27). Recuperado a partir de http://www.exposicionesvirtuales.com/sitpaginf.cfm?tema_id=3908
- Foucault, M., & Morey, M. (2001). *Michel Foucault: un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- Frühwald, W. (2007). Los mercados de la educación o la Universidad en la trampa de la globalización. Asociación Alexander von Humboldt de España. Recuperado a partir de http://www.avhe.es/Documentos/Kolleg5/documentos_humboldt_5.pdf
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., & Domínguez Figaredo, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Ariel Educación. Barcelona: Ariel.
- García Cauzor, R. (2009a). *Presentación en la reunión del Comité Nacional para la Evaluación del Turismo*. Presentado en Reunión con el CONAET, Ameca, Jalisco.
- García Cauzor, R. (2009b). Informe de Actividades del CUValles período 2008-2009.
- García Fernández, E., & Guerrero Muñoz, F. (2007). *Haciendas del Valles de Ameca*. Guadalajara, Jal.: Universidad de Guadalajara.
- García Guadilla, C. (2003). Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. Biblioteca virtual CLACSO.org.ar. Recuperado a partir de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mollis/gguadilla.pdf>
- García López, J. (2002). Motivación y autoaprendizaje elementos clave en el aprendizaje y estudio de los alumnos. *Revista de Educación*, (17), 191–218.

- García Ramos, J. M. (1991). Recursos metodológicos en la evaluación de programas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 43(4), 461–476.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gazzola, A. L., & Didriksson, A., ed. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (2da ed.). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Gento Palacios, S. (1994). Técnicas, procedimientos e instrumentos para la aplicación de la Escala de Evaluación Diagnóstica de Centros Educativos. *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid: Sanz y Torres.
- Gimeno Sacristán, J. (2011). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (12a ed.). Madrid: Morata.
- Giner de los Ríos, F. (1921). *La universidad española*. Madrid: Julio Cosano.
- Gipps, C. (1998). La evaluación del alumno y el aprendizaje en una sociedad en evolución. *Perspectivas, UNESCO*, XXVIII(1).
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós; M.E.C.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory; strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Glass, G. V. (1972). The wisdom of scientific inquiry on education. *Journal of Research in Science Teaching*, 9(1), 1–18. doi:10.1002/tea.3660090103
- González López, I. (2004). *Calidad en la universidad: evaluación e indicadores*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- González Moncada, A., Pulido Correa, M. L., & Díaz Monsalve, A. E. (2005). Modelo pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. Universidad de Antioquia. Recuperado a partir de http://idiomas.udea.edu.co/portal/pdf/modelo_pedagogico.pdf
- González Soler, A. (1987). Evaluación de centros y programas educativos. *Revista Comunidad Educativa*, (151), 6–10.
- Goulding, C. (1998). Grounded theory: the missing methodology on the interpretivist agenda. *Qualitative Market Research*, 1(1), 50–57.
- Greenspan, S. (1998). *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Grovi Druetta, D. M., López Cruz, M. de los A., & López González, R. (2009). *Redes sociales: Análisis y aplicaciones*. México: Plaza y Valdés.
- Guba, E. (1981). Criterio for Assessing the Truth worthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTY Annual Review Paper*, 29(2), 75–91.

- Guba, E. G. (1966). A Study of Title III activities: Report on evaluation. *National Institute for the Study of Educational Change*. Presentado en A Study of Title III activities: Report on evaluation, Universidad de Indiana.
- Guba, E. G. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (Primera., pp. 148–165). Madrid: Akal.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage Publications. Recuperado a partir de <http://buva.worldcat.org/title/fourth-generation-evaluation/oclc/19981169/viewport>
- Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: *Educere*, (44), 235–241.
- Gutiérrez, O. Á. (2003). Alternativas en la evaluación de los aprendizajes. La evaluación en los enfoques centrados en el aprendizaje. Recuperado a partir de <http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos4.pdf>
- H. Consejo General Universitario de la Universidad de Guadalajara. (1994). Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara. Universidad de Guadalajara. Recuperado a partir de http://www.cuvalles.udg.mx/pags/servicios/documentos_oficiales_cuvalles/normatividad_universitaria/LeyOrganica.pdf
- H. Consejo General Universitario de la Universidad de Guadalajara. (2006). Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara. Universidad de Guadalajara. Recuperado a partir de <http://www.secgral.udg.mx/normatividad/ngeneral/Leyorganica.pdf>
- H. Consejo General Universitario de la Universidad de Guadalajara. (2010). Estatuto General de la Universidad de Guadalajara. Universidad de Guadalajara. Recuperado a partir de <http://www.secgral.udg.mx/normatividad/ngeneral/EstatutoGen.pdf>
- Haig, B. (1995, 2004). Grounded Theory as Scientific Method. *Philosophy of Education*. Philosophy of Education Society. Recuperado marzo 6, 2012, a partir de http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/95_docs/haig.html
- Hanna, D. (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.
- Hannan, A., & Silver, H. (2005). *La innovación en la enseñanza superior: enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea.
- Hargreaves, A., & Association for Supervision and Curriculum Development. (2003). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Havelock, R., & Huberman, M. (1980). *Innovación y problemas de la educación, teoría y realidad en los países en desarrollo*. Paris: UNESCO.

- Hernández Rivero, V., Castro León, F., & Vega Navarro, A. (2011). El coordinador TIC en la escuela: Análisis de su papel en procesos de innovación Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(1), 315–327.
- Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Mexico: Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Holec. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- House, E. (1973). *School evaluation the politics & process*. Berkeley, Calif.: McCutchan Pub. Corp.
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Ediciones Morata.
- Howe, M. (1986). *Psicología del aprendizaje : cómo enseñar a los niños la forma de aprender*. Barcelona: Planeta.
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Instituto Universitario de Tecnología Caripito Servicios y Proyecciones para América latina.
- Husen, T., Postlethwaite, T. N., & et al. (1989). *The International encyclopedia of education : research and studies*. Oxford Angleterre ; Toronto: Pergamon.
- Husti, Aniko. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de educación*, (298), 271–305.
- IESALC-UNESCO / ANUIES. (2004). *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. México: IESALC-UNESCO.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2011). Población, hogares y vivienda. Gubernamental. Recuperado febrero 5, 2012, a partir de <http://www.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=mdemo139&s=est&c=27504>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2005). Anuario de Estadísticas por Entidad Federativa. Edición 2005. Recuperado a partir de www.inegi.org.mx/.../bvinegi/.../2005/AEPEF_2005_Archivo1.pdf
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2002). Un modelo educativo centrado en el aprendizaje. *El modelo educativo del Tecnológico de Monterrey*. Monterrey, Nuevo León: ITESM. Recuperado a partir de http://www.itesm.mx/va/dide/modelo/libro/capitulos_espanol/pdf/cap_2.pdf
- Jalisco (México). (2011). *Enciclopedia Libre Universal en Español*. México: Recuperado a partir de [http://enciclopedia.us.es/index.php/Jalisco_\(México\)](http://enciclopedia.us.es/index.php/Jalisco_(México))

- Jiménez Jiménez, B., González Soto, A. P., & Ferreres Pavia, V. (1989). *Modelos didácticos para la innovación educativa*. Barcelona: PPU.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina MN: Interaction Book Co.
- Joint committee on Standards for Educational Evaluation., & Piccone ayala, C. (2008). *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo* (2a ed.). México: Trillas.
- Jordán Arandía, O. (2010). 200 años: cinco países lo festejan. *Los tiempos.com/Tragaluz*. Bolivia. Recuperado a partir de http://www.lostiempos.com/diario/actualidad/tragaluz/20100310/200-anos-cinco-paises-lo-festejan_60960_110141.html
- Joyce, B., & Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kaufman, R. (1979). *Needs assessment: concept and application*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.
- Kemmis, S. (1980). *Seven Principles for Program Evaluation in Curriculum Development and Innovation*. Australia. Recuperado a partir de <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED202869>
- Kemmis, S. (1986). *Curriculum theorising: beyond reproduction theory*. Deakin University.
- Kemmis, S. (1988). *Evaluating curriculum*. Geelong Vic.: Deakin University.
- Kemmis, S., & Stake, R. (1988). *Evaluating curriculum*. Geelong Victoria: Deakin University.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2ª ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Kushner, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kushner, S., & Norris, N. (1990). Interpretación, Negociación y Validez en Investigación Naturalista. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: etnografía y curriculum*. Granada: Universidad de Granada.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory): Démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées [The grounded theory (grounded theory): Analytical approach and comparison with other related approaches]. *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques [Qualitative research: Epistemological and methodological issues]* (pp. 309–340). Boucherville, Canada: Gateau Morin.

- LeCompte, M. D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1(1). Recuperado a partir de <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- Levy, D. (1995). *La educación superior y el estado en Latinoamérica: desafíos privados al predominio público* (1. ed.). México D.F.: Centro de Estudios sobre la Universidad UNAM; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México; Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Lipsey, M. (2000). El metaanálisis y la curva del aprendizaje en la práctica evaluadora. *American Journal of Evaluation*, 21(2), 207–212.
- López de Ceballos, P., Merlo, J., & García, H. (2001). *Un método de evaluación formativa en el campo social*. Madrid: Editorial Popular.
- López, R., & Casillas, M. (2005). El PIFI. Notas sobre su diseño e instrumentación. *Educación Superior y Programa Nacional de Educación, 2001-2006: aporte para una discusión*. ANUIES.
- Luengo González, E. (2003). Tendencias de la educación superior en México: Una lectura desde la perspectiva de la complejidad. *Trabajo elaborado para el Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Bogotá, Colombia. Recuperado a partir de http://www.anui.es.mx/e_proyectos/pdf/04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf
- MacDonald, B. (1973). Innovation and incompetence. *Towards judgement: an edited compilation of the publications of the Evaluation Unit of the Humanities Curriculum Project, 1970-1972*. London: Thames-Methuen.
- Maldonado, A. (2000). Los organismos Internacionales y la Educación en México. El caso de la Educación Superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, (87). Recuperado a partir de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13208704.pdf>
- Malo, S., & Morley, S. (eds). (1995). *La educación superior en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo-Unión de Universidades de América Latina. Recuperado a partir de 31 de enero de 2012
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Marqués Graells, P. (2008). Impacto de las TIC en Educación: funciones y limitaciones. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, (10). Recuperado a partir de <http://dim.pangea.org/revistaDIM11/revcentro1.htm>
- Marsh II, G. E., McFadden, A. C., & Jo Price, B. (2003). Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, VI(IV). Recuperado a partir de <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm>
- Mastermann, M. (1970). The nature of a paradigm. *Criticisms and the growth of knowledge* (pp. 59–91). Cambridge: University Press.

- Maturana, H., & Vignolo, C. (2001). Conversando sobre educación. *Revista Perspectiva*, 4(2), 249–266.
- Maturana R, H., & Torres Nafarrete, J. (1997). *La realidad: objetiva o construida?: I. Fundamentos biológicos de la realidad* (2nd ed.). Barcelona: Anthropos; Universidad Iberoamericana; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- McKeachie, W. (1986). *Teaching tips: a guidebook for the beginning college teacher* (8th ed.). Lexington, Mass.: D.C. Heath.
- Medina Rivilla, A., Mata, F. S., & Arroyo González, R. (2002). *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall.
- Medina Rivilla, A., & Villar Angulo, L. M. (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Ed. Universitas.
- Meyers, C., & Jones, T. B. (1993). *Promoting active learning: strategies for the college classroom* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Michavila, F., & Zamorano, S. (2007). Reflexiones en los cambios metodológicos anunciados en la Educación Superior en España. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 16, 31–46.
- Miguel Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ministerio de Educación. (2009). Modalidades educativa. *Educación de calidad para una sociedad más justa*. Recuperado enero 28, 2012, a partir de <http://portal.educacion.gov.ar/sistema/la-estructura-del-sistema-educativo/las-modalidades/>
- Ministerio de Educación y Cultura. (1989). Tutoría.
- Ministros Europeos de Educación. (1999). Declaración de Bolonia. Recuperado a partir de http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf
- Montiel Armas, I., Castillo Girón, V., & Ayala Ramírez, S. (2009). *Mercados de trabajo e inserción laboral de los egresados del CUValles*. México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, H. (2003). *Modelos educativos, pedagógicos y didácticos* (Vol. I). Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Morín, E. (2004). *La méthode*. Paris: Éd. du Seuil.
- Morín, E. (2005). Repensar la reforma reformar el pensamiento. *Cuadernos de Pedagogía*, (342), 42–46.

- Muñoz Justicia, J. (2005). Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5. Creative commons.
- Mureddu, C. (1995). Educación y Universidad. ITAM. Recuperado a partir de http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras39-40/texto04/sec_1.html
- Namakforoosh, M. (1995). *Metodología de la Investigación*. México: Limusa.
- Naval, C. (2008). *Teoría de la educación: un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA.
- Navarro, M. A. (1998). *Lenguaje, ideología y administración educativa*. México: ANUIES ; U. de G.
- Navarro Navarro, M. Á. (2002). *Informe de Actividades 2001-2002* (No. 1ero). Ameca, Jalisco: Campus Universitario de los Valles. Recuperado a partir de http://www.cuvalles.udg.mx/pags/servicios/documentos_oficiales_cuvalles/informes_actividades_cuvalles/informe2001-2002.pdf
- Navarro Navarro, M. Á. (2010). Romper paradigmas en la educación superior.
- Onrubia, J. (2005). Aprender en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia, IV(II)*. Recuperado a partir de <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. *Boletín de la OEI*. Recuperado a partir de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article4399>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). 2021 METAS EDUCATIVAS «La educación que queremos para la generación de los bicentenarios». OEI. Recuperado a partir de <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- Ortega y Gasset, J. (2002). *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía* (1{487} ed., 4{487} reimp.). Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial.
- Pallán Figueroa, C. (2002). Los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior en México en los últimos años. *Revista de la ANUIES*, (91). Recuperado a partir de http://www.anui.es/servicios/p_anui/es/publicaciones/revsup/res091/txt1.htm
- Patton, M. Q. (1988). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, Calif.: Sage Pub.
- Patton, M. Q., & Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Peña, G. (1984). *Psicología Experimental*. Cátedra de Psicología Experimental, Caracas. Recuperado a partir de No publicado
- Peña, G. (1986). *Psicología Experimental*. Cátedra de Psicología Experimental, Caracas. Recuperado a partir de No publicado

- Pérez Ramírez, M., & Ontiveros Hernández, J. (2011). Realidad virtual como una herramienta de aprendizaje integral. *Boletín del Instituto de Investigaciones Eléctricas (IIE)*, 35(3), 132–140.
- Perrenoud. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 503–523.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar* (2da ed.). Madrid: Morata.
- Palomero Pescador, J. E. (2006). Reseña de «Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior». *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(3), 316–319.
- Pestalozzi, J. (1996). *Canto del cisne* (2a ed.). México: Porrúa.
- Phi Delta Kappa. National Study Committee on Evaluation. (1971). *Educational evaluation & decision making*. Itasca, Ill.: F.E. Peacock Publishers.
- Pinto Blanco, A. M., & Castro Quitora, L. (2006). Los Modelos Pedagógicos. Universidad de Tolima. Recuperado a partir de <http://www.google.es/search?q=modelos+pedag%C3%B3gicos+de+ana+myriam+pinto+blanco&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:es-ES:official&client=firefox-a>
- Poggi, M. (2008). Evaluación Educativa. Sobre sentidos y práctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 36–44.
- Pozo Ruiz, A. (2005). De la «universitas» a la «universidad». *Alma mater hispalense. Académica*. Recuperado agosto 10, 2010, a partir de http://personal.us.es/alporu/historia/universitas_termino.htm
- Puche Navarro, R. (Compiladora). (2009). *¿Es la mente no lineal?* Cali, Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Raymond, E. (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio*, (23). Recuperado a partir de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10102307>
- Redacción. (2008, abril). Crece CUValles. *El Occidental*. Jalisco, México. Recuperado a partir de <http://www.oem.com.mx/eloccidental/notas/n673329.htm>
- Reyes Castro, N. G., Bovillé Luca de Tena, B., & Argüello Sosa, N. (2006). La acreditación como proceso dinamizador hacia la calidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1), 1–21.
- Rincón, D. del, Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

- Rodríguez, A. G., & Sanz, T. (2000). Escuela nueva. *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. Tarija-Bolivia: Ed. Universitaria. Universidad «Juan Misael Saracho».
- Rodríguez Gómez, R., & Sosteric, M. (1999). The modernization of higher education in Mexico: an agenda for discussion. *Electronic Journal of Sociology*. Recuperado a partir de <http://www.sociology.org/content/vol004.002/rodriguez.html>
- Roebuck, F. N., Buhler, J. H., Aspy, D. N., & Education, N. C. for H. (1976). *A comparison of high and low levels of humane teaching/learning conditions on the subsequent achievement of students identified as having learning difficulties*. Denton, Texas: Woman's University Pres.
- Rosales Estrada, G. (1995). El Estado Evaluativo y la educación superior. ¿Racionalidad ante qué? *CIENCLA ergo*, 2(2), 163–167.
- Rubio Zárate, R. (2007). Contratiempos en la apertura del Centro Universitario de los Valles.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad: el EEEES como reto para la educación superior*. Barcelona: Narcea.
- Ruiz Tarragó, F. (2007). *La nueva educación*. Madrid: LID Editorial Empresarial.
- Ryan, K., Greene, J., Lincoln, Y., Mathison, S., & Mertens, D. M. (1998). Advantages and Challenges of Using Inclusive Evaluation Approaches in Evaluation Practice. *American Journal of Evaluation*, 19(1), 101–122.
- Sánchez Garza, J. (2000). *Los egresados de la Universidad de Guadalajara frente a la globalización: un enfoque a partir de la eficiencia terminal y calidad académica*. Guadalajara Jal.: Universidad de Guadalajara.
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). Investigación Cualitativa. *Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Santafé de Bogotá: Icfes.
- Santos Guerra, M. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora* (2a. ed.). Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sanz Oro, R. (1990). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Pirámide.
- Schlosser, C., & Burmeister, M. (1999). Best of both worlds: The NOVA Southern University ITDE model of distance education. *Tech Trends*, 43(5), 45–48.
- Schriwer, J. (1996). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Schwandt, T. A. (2000). El metaanálisis y la vida diaria: lo bueno, lo feo y lo malo. *American Journal of Evaluation*, 21(2), 213–219.
- Schwartz, H., & Jacobs, J. (1984). *Sociología cualitativa: método para la reconstrucción de la realidad*. México: Editorial Trillas.

- Schwartzman, S. (1999). Higher Education in Latin America. Prospects for the Future. *Revista Internacional de Educación Superior, el Boston College Center for International Higher Education*, (17), 9–10.
- Scriven, M. (1967). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Secretaría de Planeación del Gobierno de Jalisco. (2010). *Plan Estatal de Desarrollo Jalisco 2030* (2da. ed.). Guadalajara, Jal.: Secretaría de Planeación del Gobierno de Jalisco. Recuperado a partir de <http://www.jalisco.gob.mx/wps/wcm/connect/30453700441fbd4f91df959060bd6367/PED2030.pdf?MOD=AJPERES>
- Secretaría General Iberoamericana. (2010). Metas Educativas 2021: educación para la generación de los bicentenarios. *Al servicio de la comunidad Iberoamericana*. Recuperado a partir de <http://segib.org/news/2010/09/metas-educativas-2021-educacion-para-la-generacion-de-los-bicentenarios/>
- Segone, M. (1998). Evaluación democrática. Documento de trabajo Nro. 3. UNICEF Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Recuperado a partir de <http://www.preval.info/programa/wp-content/uploads/2008/08/011-segone-evaluacion-democratica.pdf>
- Seitz, K. (2001). Aprendizaje global – desafíos con que se enfrenta la educación escolar y extraescolar. *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*, (57). Recuperado a partir de http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=449&clang=3
- Setién Santamaría, María Luisa, & Díez López, María Angeles. (2005). Bases metodológicas para la evaluación de proyectos de inserción social y laboral. *Ekonomiax: Revista vasca de economía*, (60), 110–137.
- Sevilla García, J. J. (2008). La participación del académico en procesos de planeación y su visión institucional. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(2). Recuperado a partir de <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-sevillagalaz.html>
- Shadish W, R. J. (1986). Sources of Evaluation Practice. Needs, Purposes, Questions, and Technology. *Evaluating early intervention programs for severely handicapped children and their families*. Austin, Texas: PRO-ED.
- Silvio, J. (2000). *La virtualización de la Universidad: ¿cómo podemos transformar la educación superior con la tecnología?* Caracas: IESALC-UNESCO.
- Silvio, J. (2004). Hacia la articulación del aprendizaje virtual y no virtual. *Memorias del II Congreso de Docencia Universitaria e Innovación*. Gerona.
- Silvio, J. (2006). Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1–14.
- Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares: la política y el proceso de evaluación*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, (7), 5–8.

- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial Graó.
- Stake, R. E. (1967). Toward a Technology for the Evaluation of Educational Programs. Rand McNally & Company. Recuperado a partir de <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED030948>
- Stake, R., & Illinois Office of the Superintendent of Public Instruction. (1967). The countenance of educational evaluation. Department for Exceptional Children Gifted Children Section. Recuperado a partir de <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/27037/abstractsofcur196869univ.pdf?sequence=1>
- Stake, R., Migotsky, C., Davis, R., Cisneros, E. J., Depaul, G., Dunbar, C., Farmer, R., et al. (1997). The Evolving Syntheses of Program Value. *American Journal of Evaluation, Evaluation Practice*, 18(1), 89 –103. doi:10.1177/109821409701800110
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum* (3a ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Stufflebeam, D. (1969). Evaluation as enlightenment for decision making. *Improving Educational Assessment & An Inventory of Measures of Affective Behavior*. Washington: National Education Association.
- Stufflebeam, D. (1993). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Tejeda Fernández, J. (2000). El docente innovador. *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para formación y el cambio* (pp. 47–61). España: Octaedro.
- Tejedor Tejedor, F. J., García-Valcárcel, A., & Rodríguez Conde, M. . (1993). Perspectivas metodológicas actuales de la Evaluación de Programas en el ámbito educativo. *VI Seminario de Modelos de Investigación Educativa*. Madrid.
- Tejedor Tejedor, F. J., & Rodríguez Diéguez, J. L. (1996). *Evaluación Educativa II, Evaluación Institucional: Fundamentos Teóricos y Aplicaciones Prácticas*. Documentos didácticos. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- The Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. (2009). The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade. Recuperado a partir de <http://llp.eupa.org.mt/files/LeuvenLLNCommunique.pdf>
- Tobón, S., & et al. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Torres de la O, M. (2012). La historia del ferrocarril se hilvana en Ameca. *Informador*. Jalisco, México. Recuperado a partir de <http://www.informador.com.mx/cultura/2010/226674/6/la-historia-del-ferrocarril-se-hilvana-en-ameca.htm>
- Trochim, W. M. K. (1992). Developing an Evaluation Culture for International Agricultural Research. *Assessing the Impact of International Agricultural Research for Sustainable Development*. Ithaca, New York, USA: Cornell University. Recuperado a partir de <http://www.socialresearchmethods.net/research/RD/EvaluationCulture.pdf>
- Turpo Gebera, O. (2009). Desarrollo y perspectiva de la modalidad educativa blended learning en las universidades de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(50), 13.
- Tuts, M., & Martínez Ten, L. (2006). *Educación en valores y ciudadanía. Propuestas y técnicas didácticas para la formación integral*. Edupaz. Madrid: Catarata.
- Tyler, R. W. (1942). General Statement on Evaluation. *The Journal of Educational Research*, 35(7), 492–501.
- UNESCO. (2009a). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior -2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. UNESCO. Recuperado a partir de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- UNESCO. (2009b). La Educación superior y los desafíos mundiales. *Educación*. Recuperado septiembre 29, 2010, a partir de <http://www.unesco.org/es/the-2009-world-conference-on-higher-education/higher-education-and-global-challenges/>
- UNESCO-OIE. (2007). Tesoro de la Educación UNESCO-OIE. *Oficina Internacional de Educación*. Recuperado julio 15, 2009, a partir de <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/tesauro-de-la-educacion-unesco-oie/sexta-edicion-2007.html>
- Universidad de Guadalajara. (2007). *Modelo Educativo, siglo XXI*. México: Universidad de Guadalajara. Recuperado a partir de http://www.udg.mx/sites/default/files/modelo_Educativo_siglo_21_UDG.pdf
- Universidad de Guadalajara. (2009). Nuestra Universidad. *Universidad de Guadalajara*. Institucional. Recuperado septiembre 23, 2009, a partir de http://www.udg.mx/content.php?id_categoria=6
- Universidad de Guadalajara. (2011). Tercer informe de actividades 2010-2011. Dr. Marco Antonio Cortés Guardado, Rector General. Estadística Institucional. Universidad de Guadalajara. Recuperado a partir de http://www.rectoria.udg.mx/documentos/3erInforme_estadistica.pdf
- UnoOn. (2010). Espacio Europeo de Educación Superior. *EEES*. Recuperado agosto 9, 2010, a partir de <http://www.eees.es/es/home>

- Uribe de Hincapie, M. T. (2001). La política en tiempos de incertidumbre. *Nación, ciudadano y soberano*. Medellín: Corporación Región.
- Varguillas, C. (2006). El uso del Atlas.ti y la creatividad del investigador en el análisis de contenido. *Revista de Educación Laurus*, 12(Edición extraordinaria), 73–87.
- Vázquez Martínez, F. D., Feria Velasco, A., Moriel Corral, L., & Tijerina González L. (2005). La Validez de la evaluación de los programas de educación superior: requisito para su internacionalización. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(35).
- Vázquez Recio, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(42), 1–11.
- Vélaz de Medrano Ureta, C., Blanco Blanco, C., Segalerva Cazorla, A., & Del Moral Perez, M. E. (1995). *Evaluación de programas y de centros educativos. Diez años de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vicerrectoría Ejecutiva/Coordinación General de Planeación y Desarrollo Institucional. (2010). Numeralia Institucional. Información e indicadores básicos. Recuperado a partir de http://www.copladi.udg.mx/sites/default/files/Numeralia_Agosto_2010.pdf
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wagenaar, H. (2003). *The (re) discovery of grounded theory in postpositivist policy research*. Taller presentado en ESF Workshop, Viena.
- Weiss, C. (1975). Evaluation research in the political context. *Handbook of evaluation research*. Beverly Hills Calif.: Sage Publications.
- Weiss, C., & González Aramburo, F. (1990). *Investigación evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Editorial Trillas.
- Wikipedia. (2011). Regiones del Estado de Jalisco. Wikimedia. Recuperado febrero 1, 2012, a partir de http://es.wikipedia.org/wiki/Regiones_del_Estado_de_Jalisco
- Winn, W. (1997). Learnin in hyperspace. *The Potential of the Web*. University of Maryland System Institute for Distance Education and the International University Consortium Conference on Learning, Teaching, Interacting in Hyperspace. Recuperado a partir de <http://www.umuc.edu/ide/potentialweb97/winn.html>
- Zabalza, M. y Zabalza, M. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad*. Madrid: Narcea.
- Zamorano, S. (2008). Conclusiones seminario: «acreditación de las enseñanzas universitarias: futuro de cambio (expectativas y propuestas)». *Revista de Docencia Universitaria*, 2(2). doi:10.6018/redu.2.19781

- Zarur Miranda, X., Didou Aupetit, S., Burbano López, G., Guarga, R., Parkins, L., & Siufi, G. (2008). Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (2da ed.). Caracas: IESALC-UNESCO. Recuperado a partir de [http://www.wisis.ufg.edu.sv/www.wisis/documentos/EB/378.121-T291/378.121-T291-Tendencias de la educacion superior en america latina y el caribe.pdf](http://www.wisis.ufg.edu.sv/www.wisis/documentos/EB/378.121-T291/378.121-T291-Tendencias%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20america%20latina%20y%20el%20caribe.pdf)
- Zarzar Charur, C. (2003). *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zubiría Samper, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia.
- Zubiría Samper, J. (2006). *Modelos pedagógicos hacia una pedagogía dialogante* (2a ed.). Bogotá, D. C., Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Anexo 1. Sugerencias recogidas en las diferentes técnicas y con los diferentes participantes

ESTUDIANTES.

1. Que nos capaciten, vamos, digámoslo de esa manera nos den la instrucción de cómo va hacer el trabajo que aquí llevamos, cómo se va a aplicar, es importante también que al maestro le digan cómo se va a trabajar.
2. Que el personal docente fuera experto en su materia, tuviera buena pedagogía y aparte que tuviera buen uso de las herramientas tecnológicas.
3. Hace falta más responsabilidad en todos nosotros.

EVALUACIÓN HOLÍSTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL C.U. VALLES

4. El modelo requiere la capacitación general de todos y cada uno de los maestros de tiempo completo o de asignatura, en que, en el conocimiento mínimo y manipulación en el material instruccional, porque hay mucha carencia por parte de los maestros que ni siquiera revisan tareas, las andan revisando al igual que nosotros, al final.
5. Explotar al máximo lo que tenemos, la biblioteca, entonces tenemos también la biblioteca virtual, aquí la biblioteca nos ofrece cursos para bases de datos, nosotros una vez solicitamos uno para nuestro grupo, venimos siete y éramos 22 en el grupo, las otras 15 no respondieron, también por parte de los Estudiantes como motivarlos a que están dejando de lado todas esas oportunidades que se les están dando, después de que salgan del centro universitario cada asesoría les va a costar y aquí no les está costando nada.
6. Yo en lo personal aquí es importante como solicitar a las autoridades que en sí el maestro esté más capacitado, que el asesor vaya con una planeación ya específica para abundar en el tema.
7. Que al día al día ellos revisen y evalúen la tarea no hasta el final, porque de repente me he encontrado con maestros que llevo a su oficina, a su cubículo y una pasadita “me gustó la presentación” y ya le ponen abajo, me pareció muy bien tu trabajo.
8. Buena planeación.
9. Mantenimiento al equipo de cómputo, en esos sí les falta mucho más mantenimiento, porque llega uno con su memoria y están infectadas todas las computadoras es lo que faltaría.
10. Que nos obligan el inglés, creo que en la carrera obviamente en administración, eso se me hace muy fallo, los mejores libros de administración están en inglés, los mejores artículos están en inglés, los mejores ejemplos o proyectos están en inglés entonces como que aquí si veo algo mal, sería eso y me gustaría a mí que los talleres fueran enfocado a la academia junto a la cultura.
11. Lo que te mencionaba en un principio creo que debe de buscar el que el joven se adapte más pronto a este sistema y obtendrían una mejor calidad de estudiante porque esos 2, 3 semestres a lo mejor pasaron pero no van preparados como debería de ser, porque no tienen esa responsabilidad no están adaptados al modelo simplemente, entonces yo vería mas de qué forma se puede hacer que los cursos de inducción fuera junto con el curso, pero que fuera una inducción que te ayudara, yo aprendí el Moodle picándole y muchas veces “oiga maestro nos quitaron calificaciones” es que no tienes foros ¿cuáles foros maestros?! Si, nunca dijo, y perdiste 5 puntos y a mí me paso y creyendo que conoces el curso, o sea me paso hace 2 semestres.
12. Incluir una o dos materias en el primer semestre que fueran enfocadas a eso nada más y tronco común para todos, tal vez una materia muy especial que te enseñara el Moodle todas esas dudas como trabajar sería interesante.
13. Atención por lo regular siempre está utilizado el laboratorio y más el A7, pero he tenido problemas para entrar, he tenido problemas para muchos trabajos, son muy

lentos la verdad si me gustaría que los que son encargados tengan más tiempo, que se dediquen y pongan más rapidez.

14. Hace falta implementar un poquito más de actividades o asesorías que vayan encaminadas más al desarrollo de estas tecnologías.
15. Pues en general me agrada me parece una buena opción y pues solamente que se respete lo que ya está establecido, porque si estamos, bueno yo en lo personal entre a este centro universitario precisamente por el modelo que se lleva aquí, y al momento en que te dicen bueno vamos ahora a realizarlo, por ejemplo algunos maestros que dicen yo no voy abrir materia en línea en el Moodle, a mí me entregan todo en físico entonces digo como que ahí ya no hay congruencia, si te dicen vamos, lo vamos hacer basados en las tecnologías, luego te dicen aquí lo vamos a ser de manera tradicional, pues dices bueno no era lo que yo esperaba, no digo de manera general porque hay muchos que si lo llevan bien.
16. Necesitaríamos como terapia psicológica para cambiar nuestra metodología de estudio, no tanto que cambien el modelo sino la actitud, tanto de los maestros como de nosotros, porque hay maestros que sí saben cómo es este modelo pero hay otros que como que no, que no agarran la onda igual que uno.
17. Se pudiera hacer un análisis sobre los perfiles de las personas que están fungiendo como asesoras, hacer un análisis no quiere decir que quiten que pongan, porque eso no nos compete a nosotros como alumnos pero si hacer un análisis y una selección sobre los asesores como facilitadores para ver quién encaja en cual materia de acuerdo a las características de preparación que tengan, asimismo establecer cursos de capacitación para lograr una transmisión de conocimientos suficientes, yo no dudo de su capacidad, son profesionales, a lo mejor tienen mucho conocimiento de la materia que imparten no lo dudo pero si faltaría un poco en cuanto a la didáctica y en cuanto de llevar a cabo sus contenidos, aunque sean guías y facilitadores, pero si es necesario por lo menos que tengan la idea de cómo logramos aprender, cómo generar ese aprendizaje en nosotros.
18. Dar materias en inglés, está bien y ojala que se haga y eso yo creo que en nuestra formación como turistólogos nos ayudaría mucho.
19. Me gustaría mucho que evaluaran a los maestros de otra forma que no fuéramos nosotros, tal vez no sé un examen, exámenes psicológicos o de aprendizaje también podría ser, para ver en qué nivel están, a veces nos ponen a dar a nosotros lo que ellos tienen de buena manera, también nosotros somos factores pero ya pasamos como desapercibidos a veces, porque somos muy dados al ahí se va, pero la verdad también a nosotros nos están evaluando con calificaciones, con el comportamiento, pero a los asesores cómo se les evalúa.
20. Los cursos en línea, hay veces detallitos que uno no puede entrar a la página o que hay problemas, nada más podría ser el mantenimiento de equipos y sistemas sería todo.
21. Con respecto a los tiempos sin lugar a duda debería de ser un poco más presencial.

22. Si el maestro no asiste y no la repone, entonces podemos perder hasta la mitad del semestre, porque bueno por ejemplo si faltas 5 veces ya ahí se perdió un mes o mas y creo que ese sería un punto que si se podría considerar, si el maestro tiene que faltar que haga lo que otros maestros hacen un video o algo que nos ayude a entender el tema y no de que se brinque la próxima clase y todos nos vallamos a retrasar.
23. Sólo me gustaría un poco más de tiempo con el maestro y lo demás en consideración de los compañeros que vienen de fuera me parece.
24. Es interesante lo de la autogestión porque hoy en día se necesita gente responsable de sí mismo.
25. Que se ya amplíen las clases toda la semana
26. Yo siento que es bueno, pero falta que el profesor integre más a los alumnos en proyectos de investigación, que los maestros, bueno ahora que estuve en el intercambio los maestros despiertan al alumno, los ayudan mucho en cuestiones de investigar, no los dejan sólo, aquí nada más te dicen quiero un proyecto de tal tipo y tú ráscate hay como puedas, siento que si los maestros que integraran a los proyectos sería más enriquecedor en la estancia aquí y se aprendería más.
27. Yo pienso que necesitaríamos también un poco más de práctica porque es mucha teoría, mucha teoría entonces siento que sí hace falta más trabajo de campo que los maestros estén ahí contigo o no sé yo si esté mal pero, a mí en lo particular me gustaría que los maestros estuvieran contigo desde las investigaciones, que te acompañaran, que no te dejarán tan sólo porque no es lo mismo que ellos estén allí y te estén apoyando porque hay veces que te dejan solo y tú llegas a la clase y pues que así no es, tienes que hacerlo de este modo de esta manera y se pierde mucho tiempo en ese trayecto.
28. ahora sí como que hace falta más acercamiento del maestro hacia el alumno.
29. A veces viene a las 10 de la mañana y sales a las 12 porque solamente tienes una clase y eso es a veces enfadoso no es muy bueno, me gustaría mejor que fuera toda la semana.
30. Incrementar las horas que en vez de ser 2 horas con un asesor subirlas a 3 horas porque creo como le digo se aprovecha más estando frente a frente, por medio de tareas.
31. Es muy molesto que llega uno a una sesión y que el maestro no venga o lleguen muy tarde, cuando algunos vienen desde lejos y están puntuales, a lo mejor no todos pensamos de la misma manera porque algunos les queda más cerca y unos que tienen otras posibilidades diferentes mas bien.
32. Mantenimiento de las computadoras.
33. Pues nada más sería tener más relación con las empresas.
34. A mí me gustaría como sugerencia venir un poco más de días o ampliar las horas para, no se hay veces que me quedan dudas de esto y si me gustaría venir más tiempo.

PROFESORES

1. Un programa adicional de competencias en los primeros dos semestres.
2. La implementación de la herramienta que se llame filtro vocacional.
3. Motivación en nosotros como asesores para cambiar, de lo contrario no podemos esperar eso de los estudiantes.
4. Los modelos deben de ser abiertos, podemos ir corrigiendo integrando otras variables que a lo mejor no las teníamos contempladas.
5. Hacer áreas de dormitorios para estudiantes y entonces permitirles que se queden más tiempo en el centro universitario, evitar esos traslados y trabajar los fines de semana como otras universidades.
6. En este Centro Universitario es una torre de babel porque aquí se habla en todos los idiomas y no nos podemos comprender ni entender, entonces creo que necesitamos homologar, tenemos esas acciones que hablabas tú inmediatas y es unificar el criterio, primero de lo que somos y vamos partiendo de lo que fuimos, como nacimos, de lo que somos ahorita para replantear el futuro.
7. Si creo necesario esos exámenes de prueba que nos deben de hacer a nosotros para ver si nos bajan a preescolar o primaria, secundaria o no sé en qué nivel nos encontremos, a mí me gustaría que me hicieran uno de eso para ver en cuál me encuentro y poder repuntar.
8. Estar yo diría casi casi por obligación inter-semestral, pero si alguno de nosotros flaquea o nos falta en algún momento, deberá recursos humanos o quien sea apoyar a uno, dos o cinco número de docentes para poder reforzar su actividad de docencia pero creo que aquí esas acciones son para mí las principales.
9. Pienso que primero debe de llevar un procedimiento por de fail a la entrada, en que deben de capacitarte en este modelo y hacer un diagnóstico para los que ya estamos a ver como andamos en el modelo y sino obligatoriamente nos tienen que capacitar.
10. Las actividades que hagan de formación integral del estudiante, es decir si son los talleres estos que valgan tantos créditos, si es música darle otros créditos, pero ahí necesitamos pedagogos que enseñen un plan de estudios y si lo quieres manejar transversalmente, manéjalo, pero que al fin y al cabo haya esa conexión para que los estudiantes se formen integralmente.
11. Es importante que se ponga más énfasis a la formación del profesor a este modelo, con el uso de las tecnologías, porque a los estudiantes nada más decirles por donde y ellos solitos, pues casi nacen con esto.
12. Reflexionar que tenemos que corregir muchísimas cosas y yo insisto tratar las cuestiones humanas, más que las cuestiones digamos materiales.

13. Retomar la inducción a todos los docentes para que estemos de nuevo todos en una sola forma de trabajar, en un solo barco como dice la maestra, entonces para mí eso es lo que tendríamos que hacer con los profesores.
14. Se necesita dar seguimiento a los egresados y revisar que es lo se hizo y se logró formar integralmente.
15. La formación primero de cada uno de nosotros totalmente presencial y además en disciplinas como matemáticas...yo si me resistí al inicio y los citaba a asesoría, los programaba, poco a poco fui logrando que asistieran porque también ellos necesitaban y me dio resultado.
16. Hay que trabajar con rigor, esa es la palabra, trabajar con rigor y estar consciente de la responsabilidad que uno tiene como educador.

DIRECTIVOS (JEFES DE DEPARTAMENTO Y COORDINADORES DE CARRERA)

1. Programas y capacitaciones a los profesores, un programa de formación permanente para los profesores.
2. Se ha discutido en el Colegio Departamental, la necesidad de manejar cursos de inducción al modelo, donde hablemos precisamente sobre este tipo de modalidad que estamos trabajando, sobre todo porque ya no son los mismos, es decir, ha habido un cambio en el personal docente, que quiérase o no, pues si tiene alguna influencia respecto al modelo, hay quienes reciben la asignación de alguna materia y el programa y es todo lo que hay, entonces en el inter de repente se empiezan a enterar de que hay alguna plataforma, hay algunos que si ya tienen el manejo, otros pues no.
3. Tener también un modelo administrativo que se preste para que este modelo pueda tener esa flexibilidad ese tipo de actuar que nos permita que el académico, el estudiante tengan un encuentro más amigable, el académico se ve envuelto en una serie de circunstancias que le complican.
4. La formación integral, incorporarla como parte en la currícula no que quede como actualmente está, en ninguno de los esquemas aparece como parte de, a pesar de que por ejemplo en mecatrónica la tienen, la materia de artísticas con valor en créditos, son seis créditos, que le están dando en todo programa educativo. Creo que lo que haría falta es que hubiera un apartado que específicamente reciba este nombre de formación integral, porque la formación integral no se limita a una cuestión artística meramente es algo más allá de eso, entonces yo vería una posibilidad de solución en ese sentido y todavía por esto que comentaba yo al principio de profesores nuevos en el CUValles que no han tenido esta posibilidad, pero les harían falta también entender en qué consiste esta formación integral y de alguna manera poderla cobijar.
5. Pues el modelo pedagógico necesita realmente retomarse; hacer un nuevo planteamiento con los académicos para abordar desde el punto de vista conceptual, de procedimiento, de trabajo cotidiano este modelo y adoptar las tecnologías para el aprendizaje como una herramienta más.

6. Desde el punto de vista del modelo administrativo yo diría que lo que nos hace falta es al igual que del modelo pedagógico realizar trabajos, seminarios, esquemas de análisis que nos permitan plantear lo que sigue, cómo tiene que ser esto.
7. Aquí lo que tendríamos que hacer, parece, es tomar bajo políticas perfectamente definidas el abordaje del modelo, los conceptos, porque un mismo término se utiliza de manera diferenciada para hacer alusión a algún tema, algún asunto, entonces eso creo que es algo en lo que tenemos que trabajar, no se ha tallado lápiz en eso, verdad, hay quienes dicen clases, hay quienes dicen asesorías, ahí quien dice laboratorio de aprendizaje; hay quienes dicen aula, entonces el profesor o asesor, entonces son términos que quiérase que no forman parte de interiorizar el modelo, de darle sentido.
8. Yo lo que he visto de las virtudes que tiene este modelo que creo que se debe de aprovechar mas, es el trabajo práctico que debe de hacer el estudiante, a mí se me hace muy interesante en la propuesta que se hace en la Licenciatura en Agronegocios que es desarrollar un producto y esto me ha parecido interesante incluso puede ser que tenga algunas fallas; pero se me hace interesante que el estudiante vaya relacionando lo que esta aprendiendo en el aula con casos reales.
9. Aunque suene un poquito contradictorio yo considero que el rol del profesor y bueno no hablemos nada más del profesor, de todos los que intervienen en alguna medida en el desarrollo del alumno o del estudiante, requiere una formación de estos personajes, tanto del docente como los demás sectores por qué, porque digamos que los primeros aprendices van a ser los docentes, si los docentes no son capaces de lograr incorporar el propio aprendizaje o sea, si ellos no pueden vivir ese aprendizaje, es muy difícil que puedan transmitir, porque yo no puedo dar algo que no poseo o que no conozco, entonces la formación docente es bastante importante en el modelo, pero por qué es importante, porque vamos a formar al docente para que éste en lugar de considerar que él es el centro tengan los elementos suficientes para asumir un rol diferente.
10. Exactamente, a través del tiempo que he estado aquí en el CUValles yo he notado eso que se habla de un modelo, pero ...es casi imposible que el profesor haga algo que no ha visto, que no ha vendido, que no ha tocado y que lo pueda repetir con los alumnos, qué es lo que considero que hace falta, hace falta primeramente enfocarse en la preparación del docente, porque muchas veces o casi siempre el docente no está preparado para vivir en este modelo, no porque no tenga la capacidad si no porque no lo han vivido y le han platicado lo que existe pero tampoco le han facilitado la experiencia.
11. Mi recomendación es que es urgente una evaluación y a partir de esa evaluación sería a través de esa investigación cualquiera que fuese, replantear el proceso del modelo CUValles yo siento que este modelo yo comenté recién cuando llegué a este modelo ofrecido con estas características en una zona dinámica como una zona metropolitana de Guadalajara, en Monterrey o en el DF sería un éxito total y rotundo el problema aquí es quizás la característica de la región y hablo de una característica sociológica y antropológica que quizás eso sea lo que no nos ha permitido entonces por ahí deberíamos de empezar a trabajar pero yo creo que el modelo tiene que evaluarse esa es la parte que yo me quedaría y de ahí ir replantear las siguientes estrategias.

Anexo 2. Conceptualización de constructos que definen y caracterizan un modelo centrado en el estudiante y en su aprendizaje

El constructo aprendizaje, que es el proceso nodal del acto educativo, en el DPC se le define como la capacidad de resolución de problemas mediante el insight, que se contrapone a los intentos azarosos de ensayo y error ya que implica relacionalidad de elementos aparentemente inconexos [...] El que aprende es una persona activa. El aprendizaje ocurre sólo si existe una interacción entre la persona y el medio que lo rodea. Aprender es un proceso constructivo interno, esto es, son las propias actividades cognitivas del adulto que aprende, las que determinan sus reacciones

ante el medio [...] Dicha concepción del aprendizaje plantea resolver su «viejo y enigmático» problema con el tiempo y el espacio (CUValles, 2004, p. 45-46).

Las modalidades no convencionales y no escolarizadas, son el entorno para atender las limitaciones espacio-temporales, y tienen como valor fundamental los procesos de autogestión y autoaprendizaje (*Ibid.*, p. 49). En este contexto la autogestión, quiere decir actuación directa de cada uno en cooperación con otros, en la realización de actividades que conciernen a los implicados. La autogestión, más que ser una teoría o doctrina es una praxis y deberán producirse cambios en varios niveles: docentes, estudiantes y en la misma institución [...] también dice que no se hace de arriba hacia abajo, mediante estructuras verticales, sino todo lo contrario: nace y se desarrolla desde la base hacia la cúspide de la institución y organización (*Ibid.* p. 47).

El constructo de autoaprendizaje nos remite a la pericia de los estudiantes para adquirir conocimientos de manera independiente. Aprender a aprender es la habilidad clave y debe desarrollarse simultáneamente con la experiencia del aprendizaje (García López, 2002, p. 201). Desde 1967 a través de los Consejos Asesores Centrales (Central Advisory Councils) y sobre todo a través de sus informes se precisaba de la importancia de aprender a aprender, más allá de tener el conocimiento (Monreal, 1982, p. 197).

En el DPC se habla de que en la pedagogía autogestionaria se «trata de desburocratizar las estructuras educativas e implicar a todos en la responsabilidad del buen funcionamiento de la institución educativa». En otro significado, lo que se pretende es desatar procesos de participación y a partir de la estimulación de esa acción conjunta, lograr mayores niveles de expresión y creatividad.

La autogestión implica un modelo participativo (CUValles, 2004, p. 47) en todos los sentidos, pues como en su oportunidad lo formuló con gran precisión Julius K. Nyerere— no se puede desarrollar a las personas, sino que sólo ellas se desarrollan a sí mismas— (Seitz, 2001, párr. 94).

En el estudiante, niño o adulto dice Howe (1986, citado por García López, 2002, p. 193) que hay dos factores que influyen en el aprendizaje: Lo que la persona hace y lo que esa persona sabe. Desde esa postura, en ningún momento el discente es una tabla rasa en donde se escribirá por primera ocasión, el vínculo y el interés se generarán en función de estos dos factores. En esa lógica se retoma la teoría de Ausbel sobre el aprendizaje significativo, quien define el aprendizaje como el resultado del ejercicio de los procesos cognitivos (González Moncada et al., 2005, p. 20). El DPC apunta al respecto que se aprende significativamente cuando se establece la relación entre la información nueva y la que ya existía en la estructura cognitiva del que aprende.

El ser humano es capaz de aprender si dispone de conceptos inclusorios específicos y relevantes a los que anclen los nuevos. El aprendizaje significativo proporciona una experiencia afectiva que motiva al sujeto a aprendizajes posteriores y a una adecuada autoimagen. Para que ocurra el aprendizaje significativo, el desarrollo afectivo es concomitante con el aprendizaje cognitivo (CUValles, 2004, p. 45).

En este último aspecto nos detenemos un poco más, pues Flórez Ochoa y Vivas García (2007, p. 168) lo señalan como uno de los principios de la Formación¹¹: Integrar lo cognitivo con lo afectivo. Este principio propone no sólo que el afecto es una necesidad del ser humano, sino que «el calor humano» en el aula, facilita y propicia el aprendizaje y la formación de los estudiantes. Es verdad como lo señala el autor que en el Occidente lo cognitivo y lo afectivo se consideran como opuestos, sin embargo estudios recientes plantean un cambio. En ese sentido Stanley Greenspan sostiene: «Las emociones, y no la estimulación cognitiva constituyen los cimientos de la arquitectura mental primaria» (1998, p. 15, citado *ibíd.* p. 169). Articular la cabeza con el corazón. Pestalozzi (1996, citado *ibíd.*) proponía la integración de cabeza, corazón y manos.

La consideración de este principio en el contexto de un modelo pedagógico centrado en el estudiante y en su proceso, como dice el DPC, promueve la mejora de su autoestima, por lo que el docente de ninguna manera con actitudes o juicios debe vulnerar el concepto de sí mismo del discente.

Un constructo que debe ser también desagregado como un elemento más para el análisis es el de aprendizaje integral, ya que en el DPC se expone literalmente que los aspectos medulares del modelo están constituidos por el aprendizaje integral (CUValles, 2004, p. 60) y añade que «el aprendizaje integral se basa en el estilo cognoscitivo particular del alumno, en sus habilidades de pensamiento, autocontrol e intencionalidad para dirigir tanto su formación como su desempeño académico, de ahí que las modalidades no convencionales están centradas en el aprendizaje integral» (*Ibíd.* p. 47).

En las indagación hecha en otras fuentes documentales se encontró aportaciones como las de Pérez Ramírez y Ontiveros Hernández (2011, pp. 134–136) quienes dicen que para que el aprendizaje sea integral, ya sea en una modalidad presencial o en una virtual, debe tenerse en cuenta las siguientes dimensiones:

- Dimensión aprendiz-instructor

¹¹ Para Flórez Ochoa y Vivas García, la Formación es el principio unificador del campo conceptual de la pedagogía y el criterio para validar una acción como pedagógica o no por ello sostiene: “La formación es lo que queda, es el fin perdurable” (2005, p. 105).

- Dimensión del dominio instruccional
- Dimensión de los canales de aprendizaje
- Dimensión del modelo instruccional
- Dimensión de la compañía o en este caso de la institución

Ellos señalan que pese a esta enumeración que hacen de las dimensiones para que el aprendizaje sea integral, lo más importante es estar conscientes de las diferentes dimensiones que intervienen en procesos de aprendizaje específicos.

Otro concepto que no aparece en el DCP, pero que considero que subyacen en la orientación del modelo académico del CUValles es el aprendizaje global, pues aunque no se menciona en ningún momento de esta manera, si hay una insistencia en la importancia que se le debe dar a la atención de las condiciones de la sociedad actual, permeada por los procesos de globalización mundial.

El «aprendizaje global» es la teoría de una práctica pedagógica alternativa, que debería hacerse fructificar para orientar la educación escolar y extraescolar hacia un nuevo rumbo, dice Seitz (2001)

El aprendizaje global es una estrategia de instrucción-aprendizaje según la cual los estudiantes aprenden sobre los problemas globales y adquieren sus conocimientos de manera integral. En consecuencia, el aprendizaje global tiene dos características: trata de los problemas globales y aplica un enfoque multidisciplinario de instrucción-aprendizaje» (Husen, Postlethwaite, & et al, 1989, p. 384).

Los componentes que se pueden identificar en la idea de aprendizaje global, son:

- Un modo global de ver las cosas
- Procedimientos integrales de aprendizaje
- La meta final es un desarrollo global sostenible, es decir, justo y orientado al futuro
- Misión educativa internacional

Como se infiere de lo anterior, el proyecto de la humanidad de un desarrollo global sostenible está condenado al fracaso si no cuenta con la participación de la población, la incorporación de las organizaciones no gubernamentales y el fomento del proceso de creación de conciencia para superar las crisis globales. Y esta vinculación entre la renovación de la sociedad civil y la educación orientada al desarrollo es la senda principal por la cual deberá encaminarse la función social del aprendizaje global.

Por otro lado el autor hace una interrelación entre lo que es aprendizaje global e integral que nos interesa resaltar textualmente

El aprendizaje global ha de ser un aprendizaje integral, un aprendizaje que interrelacione la percepción, el sentimiento, la reflexión, el juicio y la acción, entonces no debemos pasar por alto una dificultad fundamental: la complejidad de las relaciones de la sociedad mundial con frecuencia no es perceptible en forma directa en la situación misma de un aprendizaje auténtico que aborde los problemas mundiales (Seitz, 2000).

Entre los eventos que se desea que se generen a partir del modelo pedagógico centrado en el estudiante y en su aprendizaje, se encuentra el cambio en las estrategias para propiciar el aprendizaje y por lo tanto el cambio de los roles del docente y el dicente. Estos aspectos no se desarrollan con amplitud en el DPC, por lo que se toma información de documentos que abordan dicha temática.

Roles de Asesores y Estudiantes en un modelo centrado en el aprendizaje

Asesores	Estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> • Planear y diseñar las experiencias y actividades necesarias para la adquisición de los aprendizajes previstos. • Definir espacios y recursos adecuados para su logro. • Conocer y aplicar adecuadamente los criterios para la selección de estrategias y técnicas didácticas. • Facilitar, guiar, motivar y ayudar a los alumnos durante su proceso de aprendizaje y conducir permanentemente el curso hacia los objetivos • Dominio de las estrategias y técnicas en el aula y seguimiento • Formador de personas, enfatizando el desarrollo de valores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que sea responsable de su propio aprendizaje. • Que desarrolle las habilidades de buscar, seleccionar, analizar y evaluar la información. • Que asuma un papel activo en la construcción de su propio conocimiento. • Que asuma un papel participativo y colaborativo en el proceso, de tal manera que el aula se convierta en un foro abierto a la reflexión, al contraste crítico de pareceres y opiniones. • Tome contacto con su entorno para intervenir social y profesionalmente en él. • Se comprometa en un proceso de reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra. • Desarrolle la autonomía, el pensamiento crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y la capacidad de autoevaluación.

Fuente: elaboración propia con datos del modelo educativo del TEC de Monterrey (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey., 2002, pp. 4–6).

Respecto al asesor en el DPC hay una descripción más amplia y puntual, la cual se transcriben a continuación

La asesoría requiere un replanteamiento de la relación entre el docente y el estudiante, un nuevo enfoque del proceso de enseñanza y, sobre todo, una nueva actitud del asesor frente al fenómeno educativo que habrá de desempeñar de la siguiente manera:

Tareas y Funciones del asesor

1. Como orientador:
 - Comunicar los objetivos de la materia.
 - Determinar el grado de conocimiento de los estudiantes acerca de la materia, señalar sus limitaciones y la forma de resolverlas.
 - Mejorar la metodología de estudio de los alumnos.
1. Como instructor:
 - Proponer actividades de aprendizaje acordes a la materia.
 - Motivar al estudiante.
 - Convenir los medios de comunicación que se utilizarán.
 - Supervisar y apoyar la reafirmación temática, aclaración de dudas, resolución de ejercicios, aplicación de casos prácticos, intercambio de experiencias, sistematización del conocimiento, etc.
 - Retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Como estratega:
 - Adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características de las modalidades educativas no convencionales
 - Establecer las prioridades de las actividades académicas, a fin de alcanzar los objetivos programados.
 - Diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan la autogestión.
 - Recopilar y/o elaborar material didáctico de la asignatura.
 - Diseñar instrumentos de evaluación.
3. Como evaluador:
 - Supervisar el cumplimiento de las actividades programadas.
 - Evaluar, junto con los alumnos, los logros obtenidos.
 - Proponer estrategias para superar los escollos.
 - Estimular la autoevaluación continua.
 - Organizar, en un expediente, toda la información relativa al desempeño de cada alumno.

Funciones administrativas del asesor

1. Organizar el trabajo del curso.
2. Acordar, junto con los alumnos, los horarios grupales e individuales, así como las sesiones de evaluación.

3. Conformar una base de datos (expedientes) de cada alumno, la cual contenga, al menos la siguiente información. Datos sobre la asignatura, datos personales del alumno, horario y frecuencia de asesoría, datos académicos generales.
4. Hoja de control de asesoría. Nombre del alumno, fecha de asesoría, tema revisado, resultados obtenidos.
5. Bitácora: registro de las experiencias, recomendaciones e innovaciones para el sistema educativo no convencional.
6. Informe mensual para el coordinador del programa (CUValles, 2004, págs. 57-59).

La descripción de nuevos roles plantea una relación diferente entre asesor-estudiante, de ahí que el asesor en el Centro Universitario de los Valles, al desarrollar su labor deberá tener en cuenta:

- La horizontalidad, mediante la cual se establece una relación empática con el estudiante. Es situarse en una relación de mutuo aprendizaje; es escuchar las opiniones e intereses particulares de los alumnos para, de esta forma, hacer del proceso de enseñanza una relación de crecimiento mutuo.
- La participación, que considera al estudiante como un individuo activo que interviene y forma parte del sistema.
- Considerar al estudiante en su dimensión cognitiva, afectiva, social y cultural.
- El conocimiento de las perspectivas y actitudes del estudiante ante su propio proceso de aprendizaje. Mantener una posición de respeto frente a las ideas e intereses de los alumnos.
- La afectividad y motivación como elementos inseparables de la labor de asesoría en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La apertura y flexibilidad, es decir, una adaptación y adecuación a los ritmos y tiempos de los estudiantes. (CUValles, 2004, p. 60).

Estas apreciaciones de los nuevos roles dan pautas para continuar en el análisis de otros eventos ligados sustancialmente al evento principal. En el DPC se habla que el CUValles propondrá alternativas educativas semiescolarizadas, abiertas y a distancia que abran las posibilidades de estudio [...] sustentadas en una nueva relación pedagógica maestro-alumno, y en ejes vertebrales como la formación integral, los programas académicos de currículum flexible, los valores metacurriculares y el perfil de egreso (CUValles, 2004, págs. 60-61). Respecto a los dos primeros ejes la fundamentación teórica en la propuesta es escasa, por lo que se ampliarán ambos términos también con información de otras fuentes.

En cuanto al currículum flexible, en el DPC no hay una puntualización sobre su significado. Gimeno Sacristán habla del significado de currículum y a partir de ahí hace un análisis de lo que es un currículum flexible.

El currículum de acuerdo a Gimeno Sacristán (2011, p. 10) desempeña una función organizadora a la vez que unificadora en el proceso enseñanza-aprendizaje. Desde el siglo XVI y XVII el currículum constituyó una invención decisiva para la estructuración de lo que hoy es la escolaridad y cómo la entendemos. Liga los contenidos con el método para establecer determinada práctica didáctica, los asocia con grados y edad de los estudiantes.

Bajo estos planteamientos «organizativos» hay una búsqueda de la homogeneidad de los estudiantes hasta el límite de lo gobernable con la intención de mejorar el trabajo pedagógico [...] esta posición supone también «olvidar» las variaciones individuales respecto de cualquier línea ideal del progreso, que es inexistente (*Ibid.* p. 44).

Conceptos como los de año académico, curso (compendio de asignaturas o áreas por año) y promoción de curso, junto a los de asignatura (o tópico concreto que toca desarrollar en un momento dado), programación lineal, horario troceado para tareas de corta duración, darán paso a otras categorías con fuertes implicaciones para los sujetos: adelanto, retraso, éxito y fracaso escolar, normalidad y anormalidad, que conforman una red de conceptos que gobiernan la escolarización y las mentalidades de quienes participan en ella, como los padres, los estudiantes y los profesores (*Ibid.* p. 45).

La identificación de estos constructos, ligados al currículum clásico, que tanto inciden y calan en los ánimos de estudiantes y en posiciones anquilosadas de algunos docentes, hacen más urgente la transición a una conceptualización desde un enfoque diferente, al que ya se aspira, pero solo en el discurso, pues en la práctica este tipo de constructos se siguen utilizando. Como vemos el fracaso lo mismo que la «Excelencia Académica», son, pues, puras derivaciones del funcionamiento de las escuelas (Perrenoud, 1996, citado *ibid.*).

Resulta interesante además hacer hincapié en lo que dice Sacristán en relación a que las circunstancias mencionadas han provocado que la diversidad de prácticas pedagógicas que acumulan la experiencia histórica de los docentes se pierda ante la homogeneidad que se pretende. Dicha pérdida, continúa, es la causa de la escasa variedad de «ambientes de aprendizaje» en los que podrían ser acogida la diversidad de estudiantes.

Las reacciones a estas tendencias han sido de dos tipos:

- 1) Incrementar la regulación [...] para ubicar a cada quien donde «le corresponde» y,

- 2) Dando marcha atrás, haciendo más flexibles las pautas de organización escolar, reagrupando en ciclos más largos el tiempo de escolarización.

Esta segunda acción de flexibilizar el currículum es más compleja y demanda mayores recursos, pero de no hacerse los costos, utilizando un término técnico mercantilista, serían mayores.

Gimeno Sacristán plantea que para no decantarnos ni por una educación personalizada uno a uno, ni por aquella en donde sin mayores recursos el estudiante autogestione su aprendizaje, se podrían tener en cuenta las siguientes acciones:

- Desarrollar y lograr consensos acerca de lo que debe ser común para todos distinguiéndolo de lo que, aun siendo valioso, no tiene que ser necesariamente parte del currículum común [...]
- A la diversidad de los sujetos hay que responder con la diversificación de la pedagogía [...] una pedagogía para la diversidad no puede apoyarse en la homogeneidad de formas de trabajar que pidan de todos lo mismo [...] Diversificar ritmos de aprendizaje, proponer actividades variadas, trabajar en torno a proyectos acomodados a las posibilidades de cada uno [...]
- Centros y profesores tienen que hacer viable el libre progreso de los más capaces de forma natural, alimentando los intereses del estudiante, abriéndole caminos y proporcionándole recursos. [...] proveerse de instrumentos para el trabajo independiente y crear climas de cooperación entre los estudiantes [...].
- Con un solo libro de texto, idéntico para toda la clase, sin otros recursos a disposición de los alumnos, es imposible diferenciar la pedagogía cuando sea conveniente hacerlo. [...] La biblioteca del centro integrada en el trabajo cotidiano, las bibliotecas de aula, las estrategias de acumular documentación variada...son, entre otros, recursos indispensables para una pedagogía diferenciada.
- Mas ambiciosa y complicada de ejecutar es la idea de ir disponiendo de itinerarios formativos distintos (Perrenoud, 1998, citado *Ibid.*) que rompan con el marco organizativo dominante [...] (*Ibid.* págs. 48-49).

Lo anterior resume en cierta forma las características que debe tener un currículum flexible, la pregunta clave es hasta donde la conceptualización que tienen los docentes de este constructo abarca los elementos enumerados.

La flexibilidad del currículum nos remite a otros factores sustanciales como la diversidad de los estudiantes en sus variados contextos y la forma en cómo cada ser humano aprende, condición que determina el ritmo de aprendizaje.

El DPC señala que «el alumno trabaja a su propio ritmo» (CUValles, 2004, p. 57) ¿qué información debe poseer al asesor para respetar y propiciar este principio? La respuesta a esta pregunta, entre otras, es romper con el precepto de que solo existen dos tipos de inteligencias y que en cierta forma han sido entronizadas por las escuelas: las inteligencias lógico-matemática y lingüística. Éstas son importantes, pero como explicó Gardner (1983), hay otras inteligencias que dan cuenta de logros imprescindibles para la humanidad (Feito Alonso, 2011, pp. 65–66).

A continuación se presenta un cuadro que el mismo autor retoma y que en cierta forma es un programa de atención a la diversidad.

Las inteligencias múltiples

	Destaca en	Le gusta	Aprende mejor
Área lingüístico-verbal	Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, piensa en palabras	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzles.	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo
Lógica-matemática	Matemáticas, razonamiento, lógica, resolución de problemas, pautas.	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar.	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto.
Espacial	Lectura de mapas, gráficos, dibujando, laberintos, puzles, imaginando cosas, visualizando.	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos.	Trabajando con dibujos y colores visualizando, usando su ojo mental, dibujando
Corporal-cinética	Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas.	Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.
Musical	Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos.	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música	Con ritmo, melodía, cantando, escuchando música y melodías.
Inter-personal	Entendimiento a la gente, liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos vendiendo.	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando.
Intra-personal	Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y	Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses.	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo,

	sus debilidades, estableciendo objetivos.		teniendo espacio, reflexionando.
Naturalista	Entendiendo la naturaleza, haciendo distinciones, identificando la flora y la fauna.	Participar en la naturaleza, hacer distinciones	Trabajando en el medio natural, explorando seres vivientes, aprendiendo sobre plantas y temas de naturaleza.

Tomado de http://portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/ar01_10-03-06.doc (28 de julio de 2009, citado Rafael Feito Alonso en Sacristán, 2011, págs. 65-66).

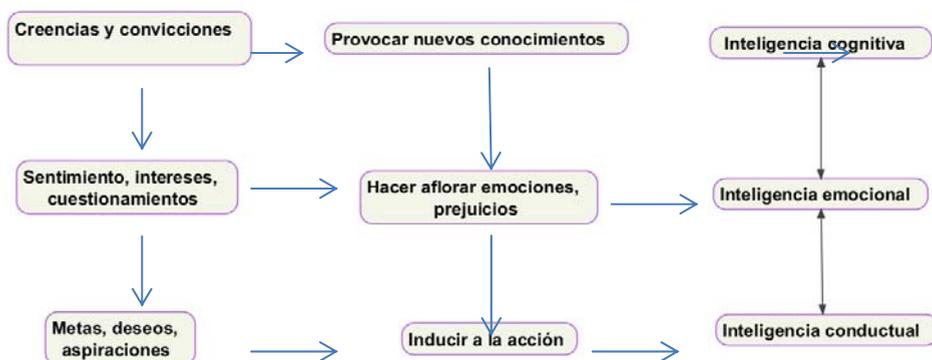
En el DPC (2004, p. 61) a la formación integral se le define como un proceso de aprendizaje que opera a través de la práctica de la disciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los programas académicos de currículum flexible.

Martina Tuts y Luz Martínez (2006, pp. 11–12) dicen que la escuela «no está sólo para transmitir conocimientos, sino para colaborar en la educación de las niñas y de los niños desde una perspectiva amplia: dotarles de las habilidades para aprender a ser felices. [...] No sirve de nada proponer valores universales desligados de la realidad». Los valores, además, no son un medio ni una herramienta, sino un fin en sí mismos.

La formación educativa debe tender a impulsar el desarrollo de seres pensantes, responsables, libres en sus elecciones y motivados, lo cual depende de todos los agentes educativos. La ventaja que tiene el educador es que desde el aula puede generar un proceso de “aprender a aprender”, desarrollando las habilidades de comunicación dentro del aula y fuera de ella, induciendo a la acción y a la actitud participativa (*Ibid.* p. 13).

Se requiere generar corrientes de pensamiento crítico: De los contenidos a la conducta, que intenta mostrarse en el siguiente esquema de las mismas autoras.

De los contenidos a la conducta



Fuente: Martina Tuts y Luz Martínez p. 14

«Entender y hacer entender que las inteligencias cognitiva, emocional y conductual son parte del desarrollo [...] y que no se puede prescindir de ninguna de ellas, es el motor de cambio de las actitudes del profesorado. El fomento de las habilidades tiene la misma importancia que la adquisición de conceptos abstractos» (*Ibid.* p. 14). Se considera que es este sentido que en el CUValles se entiende la formación integral.

Zarzar (2003, p. 122) hace un análisis de las ideas de varios teóricos señalando lo siguiente: «la formación integral consiste en la adquisición de información, el desarrollo de capacidades (habilidades intelectuales, destrezas físicas o motoras, y métodos de investigación, sistemas y procedimientos de trabajo) y el desarrollo de la subjetividad del alumno (hábitos, actitudes y valores), orientados a vivir en sociedad de manera atenta, inteligente, razonable, responsable y amorosa». Este concepto explicita de mejor manera el concepto que se representó gráficamente.

Realizadas las conceptualizaciones de los ejes vertebrales del modelo pedagógico, vamos a definir el cómo se van a poner en la práctica los planteamientos antes realizados, que serían las estrategia y técnicas didácticas.

Cuando se habla de estrategias, se refiere a un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, permite conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados, es flexible y toma forma de acuerdo a la meta que se quiere llegar. Hace hincapié el cómo más que en el qué. En el sentido cognitivo, son operaciones mentales, facilitadoras de la consecución de otros procesos más complejos (De la Torre, Barrios, & et al, 2000, p. 101).

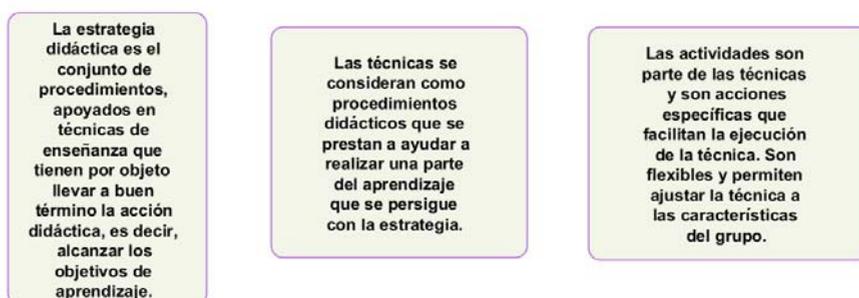
Las estrategias didácticas en la actualidad vinieron a sustituir al método y a las técnicas para dar un sentido más comprensivo y adaptativo a las intervenciones docentes. Las estrategias se caracterizan por ser

- Innovadoras e impulsoras del cambio.

- Implicativas del alumnado adoptando un papel activo en el proceso de aprender.
- Constructivas o facilitadoras del autoaprendizaje.
- Orientadas hacia el aprendizaje más que a la enseñanza, resaltando el papel del estudiante más que del profesor.
- Polivalentes y adaptativas al grupo de sujetos, su edad, intereses, estilos, etc. (*Ibid.* p. 102)

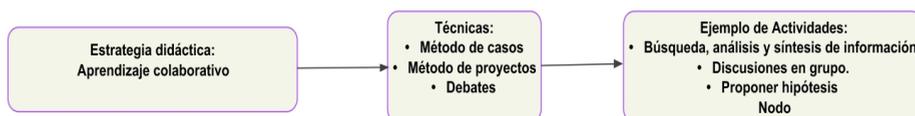
Las estrategias didácticas se apoyan en técnicas de aprendizaje que deben llevar a buen término la acción didáctica. La técnica incide en un sector específico o en una fase del curso o tema que se imparte. Determina de manera ordenada la forma de llevar a cabo un proceso, por lo que se realizan varias actividades que son más parciales y específicas que la técnica, como se muestra en la siguiente secuencia.

Conceptos de Estrategia, Técnica y Actividad



Fuente: Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño, (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, 1999, p. 6).

Ejemplo de una estrategia



Fuente: Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño, (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, 1999, p. 6).

Las técnicas pueden asumir el papel de estrategias, igual las estrategias pueden ser utilizadas como técnicas. Esto depende de la intención que se tenga en el trabajo del curso.

Clasificación de las técnicas de acuerdo a dos criterios

PARTICIPACIÓN	ALCANCE
Autoaprendizaje	Técnicas (período cortos y temas específicos)
Aprendizaje interactivo	Estrategia (períodos largos: un semestre o una carrera)
Aprendizaje colaborativo	

Fuente: Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño, (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, 1999, p. 6)

Momentos para la aplicación de una estrategia o técnica didáctica.

1.- Inducción:

Sirven para introducir al grupo en un curso o tema, pues permiten dar al alumno una panorámica general del tema.

2.- Como proceso:

Las técnicas utilizadas en esta etapa aportan una gran variedad de estímulo, pues no solo permiten la apropiación de contenidos a los alumnos, sino la formación de habilidades, actitudes y valores.

3.- De análisis e integración:

Estas son una oportunidad de retroalimentación para el profesor y permiten evaluar el desempeño de los alumnos con relación al contenido del curso.

Lo fundamental en el trabajo que se realice, es tener presente cómo hacerle para que un aprendizaje sea significativo y sea útil en el futuro: ya sea aplicando una habilidad o destreza o bien aplicando una idea general a una situación en particular, pues en ocasiones en nuestro trabajo descuidamos este aspecto didáctico-pedagógico, concentrándonos más en que los estudiantes comprendan los problemas políticos o tecnológicos, según el área de conocimiento de manera demasiado rectilínea, y descuidamos el hecho de que los contenidos sólo pueden ser descubiertos y captados por los educandos de forma subjetiva. En atención a la preocupación por el estado del mundo, fácilmente olvidamos la situación específica del educando (Seitz, 2000).

Es necesario no perder de vista que la estrategia participa de elementos ideológicos, procesuales, contextuales y diferenciales. La estrategia, es como un holograma en el que están presentes todos los elementos del proceso formativo. Saturnino de la Torre (2000, p. 120) incita a que ante una estrategia innovadora nos preguntemos ¿Cuál es el enfoque que adopta de partida?, ¿qué cambiar y para qué hacerlo?, ¿en qué contexto o entorno?, ¿cómo diseñar el cambio?, ¿cómo procesar en la práctica? Me parece que estas reflexiones nos cuidan de generar estrategias por el solo hecho de entrar en la moda.

La actividad del docente en un modelo pedagógico no convencional y de manera puntual en un modelo centrado en el estudiante y en el aprendizaje se debe sostener en: la tutoría, la asesoría y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

En cuanto a tutorías en la propuesta solo se habla de que el Programa de Tutorías, es el pilar fundamental en el que descansa el modelo (CUValles, 2004, p. 36) sin embargo no se da ningún concepto de la acción, a continuación se dan algunas definiciones de fuentes bibliográficas.

La tutoría constituye un elemento inherente a la actividad docente dentro de un concepto integral de la educación. Entraña una relación individualizada con la persona del educando en la estructura y la dinámica de sus actitudes, aptitudes, conocimientos e intereses. Bajo esta perspectiva, el desarrollo de la función tutorial asegura que la educación sea verdaderamente integral y personalizado, y no quede reducida a mera instrucción o impartición de conocimientos" (Ministerio de Educación y Cultura, 1989, p. 225).

El proceso de acción tutorial ha de ser continuo y ofrecerse al estudiante a lo largo de los diversos niveles y modalidades de escolarización. La función tutorial pretende atender la singularidad de cada estudiante, proporcionándole recursos que coadyuven en la toma de decisiones responsables que afectan su vida no solo en lo académico, sino en los diferentes aspectos de su persona (Bernal Guerrero, 1997, p. 2)

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, son los recursos que mayor utilidad representan en la sociedad de la información, la clave es cómo se utilizan, para esto podemos remitirnos a la clasificación que hace Avoites y que se encuentra también en este trabajo. La meta del CUValles es proporcionar una infraestructura educativa centrada en las tecnologías para la enseñanza con materiales autoinstruccionales y con una

diversidad de mediaciones y ambientes para el aprendizaje (CUValles, 2004, p. 49).

El profesor, al utilizar multimedios para generar y facilitar el conocimiento, tales como las bibliotecas, la infraestructura física educativa (aulas, laboratorios, talleres, etc.), y las tecnologías de información aplicadas a la educación (salones electrónicos, hipertextos, cátedras satelitales, software educativo), deberá hacer hincapié en procesos conceptuales y de alta significación y no reducir estos medios a operaciones meramente instrumentales (*Ibíd.* p. 61).

Por último hablaremos de un aspecto fundamental en el desarrollo del aprendizaje, el entorno. Vigotsky (1979) señala que los procesos psicológicos superiores (inteligencia y lenguaje) son de naturaleza socio-histórico y cultural. Esta precisión hace que la atención a los procesos de interrelación y el ámbito donde el estudiante se desenvuelva deban ser adecuadamente atendidos. Flórez Ochoa matizando lo dicho por Vigotsky plantea que el individuo no se humaniza aislado y por fuera de la cultura y de la sociedad, sino dentro de ella. En ese mismo tenor habla de la conveniencia de que para la formación el estudiante disponga de ambientes de aprendizaje estimuladores, agradables, cómodos y estéticos, de modo que las satisfacciones alcanzadas en el aprendizaje aseguren su permanencia (Flórez Ochoa, 2007, p. 170).