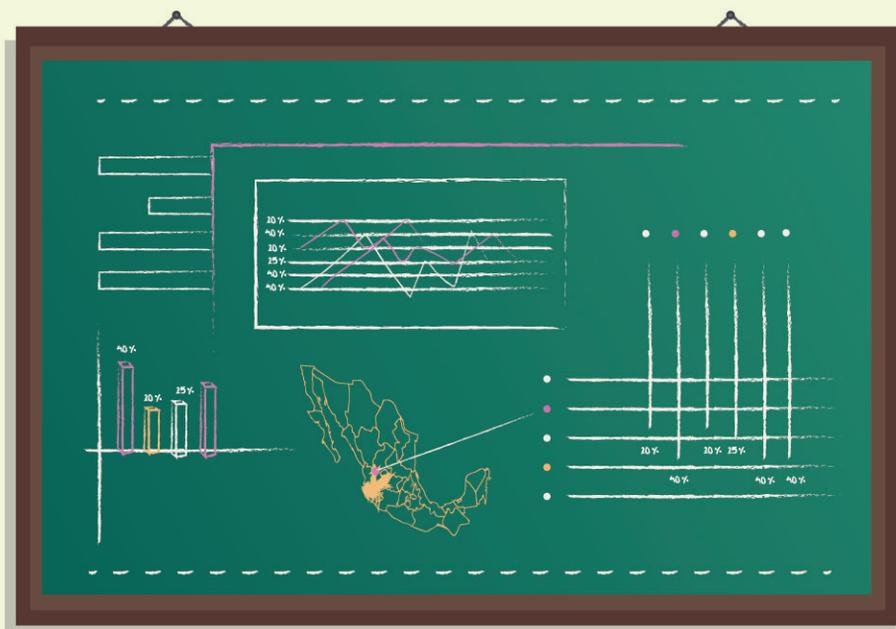


La **gestión educativa** en las instituciones de educación superior mediadas por tecnologías

El caso del Centro Universitario del Norte

Víctor Aguilar Peña
José David Flores Ureña



La gestión educativa en las
instituciones de educación superior
mediadas por tecnologías:

*El caso del Centro
Universitario del Norte*

Este libro fue sometido a un proceso de dictamen a doble ciego, de acuerdo con las normas establecidas por el Comité Editorial de Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara.

La gestión educativa en las
instituciones de educación superior
mediadas por tecnologías:

*El caso del Centro
Universitario del Norte*

VÍCTOR AGUILAR PEÑA
JOSÉ DAVID FLORES UREÑA



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas

P/PIFI-2013-14MSU001OZ-07 Fortalecimiento de los proyectos de estudio de licenciatura y posgrado, los cuerpos académicos que los sustentan y la formación integral del estudiante en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas.

Primera edición 2015

D.R. © 2015, Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas
Periférico Norte N° 799,
Núcleo Universitario Los Belenes,
C.P. 45100, Zapopan, Jalisco, México.
www.cucea.udg.mx

ISBN: 978-607-742-204-4

Editado y hecho en México
Edited and made in Mexico

Índice

Introducción	11
<i>Capítulo I.</i> La responsabilidad social universitaria y la rendición de cuentas en las instituciones de educación superior en el contexto actual	13
Responsabilidad social universitaria	14
<i>Capítulo II.</i> La rendición de cuentas universitaria	31
<i>Capítulo III.</i> Modelos educativos y formas de organización y operación académica y administrativa	45
<i>Capítulo IV.</i> Modelo educativo del Centro Universitario del Norte	67
La Universidad de Guadalajara	67
El Centro Universitario del Norte.	84
<i>Capítulo V.</i> Resultados de la investigación.....	103
Precisiones metodológicas	105
Interculturalidad.....	108
<i>B-learning</i>	126
Resultados obtenidos de la evaluación del apartado de Planeación didáctica	133
Posición de docentes.....	145
Opinión de alumnos	147

Entrevista al coordinador de tecnologías para el aprendizaje	147
Resultados de la gestión departamental	151
Resultados de la gestión de los coordinadores de carrera	154
Resultados de la gestión de vinculación	156
<i>Capítulo VI. Conclusiones y recomendaciones</i>	159
Conclusiones	159
La educación intercultural	160
La modalidad educativa B-learning	162
Recomendaciones	166
Bibliografía.....	171

Tengamos aquí mucho cuidado en no caer en la trampa de decir: “Nosotros somos por definición desde siempre socialmente responsables porque el fin esencial de la Universidad es su misión social de atender a los problemas sociales con sus funciones de docencia, investigación y extensión”. ¡Pues no! Ninguna institución está *a priori* inmunizada contra la “irresponsabilidad social”, puesto que, sin querer, puede generar impactos sociales negativos, aunque sus fines sociales sean positivos. La universidad, al igual que las ONG o la Iglesia, no tiene ninguna situación privilegiada *a priori* en cuanto a su “responsabilidad social”. Dependerá de su capacidad de diagnosticar sus impactos, dialogar con sus partes interesadas (con transparencia y *accountability*) y cumplir con estándares internacionales, cosas que por lo pronto no constituyen un hábito institucional tan difundido en nuestro medio.

FRANÇOIS VALLAEYS

Introducción

La llamada sociedad del conocimiento presenta a las instituciones de educación superior nuevas exigencias en sus funciones de docencia e investigación, al exigir que sus egresados posean nuevas competencias profesionales y la práctica de enfoques multi, inter y transdisciplinarios para la generación y aplicación del conocimiento.

En particular para las universidades públicas en América Latina, a quienes les ha sido conferido el papel histórico de ser motores del desarrollo económico, las anteriores exigencias se traducen en un reto mayor que para las universidades de países desarrollados: mientras en los países con economías maduras las universidades operan con modelos consolidados y en vinculación estrecha con los sectores productivos, en nuestro contexto, la situación es totalmente la contraria.

La situación anterior ha propiciado la aparición de nuevos paradigmas que orientan y evalúan el quehacer universitario; así tenemos los conceptos de “pertinencia educativa”, “rendición de cuentas” y “responsabilidad social universitaria”. Para cumplir con estas nuevas exigencias las universidades cuentan con nuevas formas de gestionar la docencia e investigación, mediadas por las tecnologías de la información y comunicación.

Pero, ¿qué nivel de maduración han alcanzado los procesos de gestión universitaria?, ¿los modelos educativos implementados para cumplir con las nuevas exigencias de sus funciones de docencia e investigación han sido diseñados y gestionados adecuadamente para obtener los resultados esperados? En el momento actual es importante plantearse estas y otras preguntas para ser capaces de construir

las universidades que requieren nuestras sociedades; para construir proyectos de nación equitativos.

El objetivo principal del presente trabajo de investigación es contribuir al debate y construcción de propuestas de gestión y organización viables para que nuestras universidades se conviertan en esos espacios donde converjan los recursos privados, sociales y gubernamentales en el interés común de acceder a un estado mayor de desarrollo social.

Las características de la responsabilidad social universitaria y la rendición de cuentas se presentan en el capítulo primero con la finalidad de conocer los marcos actuales que sirven de guía del quehacer universitario para que su función sea reconocida, evaluada y aceptada por todos los grupos de interés (en inglés *stakeholders*).

Las universidades deben enfrentar estas nuevas exigencias educativas con creatividad e innovación de sus procesos de organización y gestión académica, para lo cual deben instrumentar modelos educativos y académicos que les permitan potenciar el uso de sus recursos humanos, financieros, materiales y tecnológicos; esta es la finalidad del segundo capítulo.

En el tercer capítulo se presenta la evaluación de la instrumentación de los modelos educativo y académico del Centro Universitario del Norte, a siete años de su implementación.

Los resultados de la investigación realizada se presentan en el cuarto apartado del documento. Para finalizar con la presentación de las conclusiones y recomendaciones.

Las universidades públicas, en particular la Universidad de Guadalajara, difícilmente tendrán acceso a mayores presupuestos para atender las necesidades de una educación e investigación pertinente, por lo que una de sus opciones es hacer un uso creativo de sus recursos, para lo cual debe aprender de los errores en la implementación de sus procesos de gestión y operación académica.

CAPÍTULO I.

La responsabilidad social universitaria y la rendición de cuentas en las instituciones de educación superior en el contexto actual

Los cambios que se han venido generando desde los años setenta y manifestados de forma concreta a finales del siglo pasado en una serie de políticas englobadas en la llamada “sociedad del conocimiento”, han traído una serie de ajustes a las instituciones de educación superior (IES) entre las que podemos destacar las siguientes:

- 1] Procesos de evaluación de los resultados obtenidos por los sistemas educativos en función de lo que espera el sector empresarial de ellos.
- 2] Reducción del presupuesto asignado a los sistemas públicos de educación y nuevas formas de distribución con base a proyectos específicos fuera de los presupuestos ordinarios.
- 3] Incremento de la participación de los sectores privados en la cobertura educativa.
- 4] Apertura de las IES en sus procesos de gestión y rendición de cuentas respecto a su responsabilidad social para con los sectores directamente receptores de los servicios educativos.
- 5] Instrumentación de prácticas administrativas en el sector educativo provenientes del campo empresarial.

En este contexto, para el propósito de nuestro trabajo nos interesa conocer el grado de desarrollo y cumplimiento de los objetivos de la responsabilidad social universitaria por parte del Centro Universitario del Norte (CUNorte) y sus mecanismos de rendición de cuentas y optimización del uso de los recursos.

Responsabilidad social universitaria

Del por qué “responsabilidad social universitaria”

Se reconoce que es a partir de la Reforma de Córdoba, en 1918, cuando a las clásicas funciones de investigación y docencia se añade la función social de la universidad latinoamericana. Sin embargo, el cumplimiento de esta función generalmente se ha encargado a los departamentos de extensión universitaria.

De esta manera, el concepto de “extensión universitaria” en un principio se refirió más que nada a la proyección del quehacer de la universidad hacia la sociedad. Luego, y en buena parte por la influencia de las ideas de Paulo Freire, fue evolucionando hasta concebirse como un proceso de comunicación de doble vía entre la universidad y su contexto social (Torres Pernalet, 2010).

Actualmente, la universidad se encuentra en un nuevo contexto económico, político, cultural y social, establecido por la llamada sociedad del conocimiento, que exige de las propias universidades profundizar en el cumplimiento de sus funciones bajo el concepto de *responsabilidad social universitaria*.

Tünnermann nos dice que la universidad en América Latina tiene el deber histórico e ineludible de repensarse, de redefinir su misión en el momento actual y asumir su responsabilidad social, para lo cual necesita integrarse plenamente a su sociedad y promover un diálogo constructivo con todos sus sectores.

Para la universidad implica asumir un concepto de pertinencia social, es decir, estar consciente de que la relevancia de su trabajo será evaluada en función de su auténtico compromiso social y de la capacidad que tenga éste para generar beneficios concretos a su sociedad, dando prioridad, por razones éticas, a los sectores más desfavorecidos.

Surge así el concepto de responsabilidad social universitaria, paralelo al de *responsabilidad social empresarial*. La responsabilidad social universitaria trata de resignificar la función social y las tradicionales tareas de servicio social universitario que, por cierto, representan formas concretas de llevar a la realidad esa responsabilidad.

Enrique Saforcada plantea que si bien en 1918 bastaba canalizar esta responsabilidad universitaria a través de la extensión universitaria, hoy esta actividad por sí sola no da cuenta de esa responsabilidad. Hoy las casas de estudios superiores deben brindar a la sociedad todo su bagaje intelectual, técnico y de destrezas, poniéndolo al servicio de la misma. También deben lograr un fluir inverso: la entrada de la sociedad a la universidad, mucho más de la incorporación que implica la presencia de los ciudadanos alumnos. No basta con esta incorporación, también deben entrar aquellos que por su desempeño en sus comunidades en aras de lograr importantes desarrollos que hacen al bien común, puedan incorporarse a la universidad para transmitir sus conocimientos y destrezas a los futuros profesionales.

Como trataremos de exponer en el presente capítulo, la misión universitaria en el contexto de responsabilidad social universitaria nos permite establecer, entre otros elementos, una nueva forma de gestionar las funciones universitarias de forma integral y coparticipativa con los sectores beneficiarios de los servicios educativos de las mismas e informar de sus resultados de forma transparente y objetiva.

La extensión universitaria

Como ya se señalaba, la extensión universitaria implica un nivel de actuación inferior respecto a la responsabilidad social y cumple objetivos diferentes. Así, Serna Alcántara (2007, citado por Torres Pernalet, 2010: 47) reconoce los siguientes modelos de la función de extensión universitaria:

- 1] *Altruista*. Prevalció durante las primeras cuatro décadas del siglo XX. Se trata de promover acciones desinteresadas y humanitarias de los universitarios a favor de los sectores más pobres y marginados.
- 2] *Divulgativo*. Modelo centrado en llevar los adelantos técnicos a la población que no tenía acceso a las instituciones educativas de nivel superior. Tal modelo se esfuerza por producir, promover y divulgar publicaciones, museos y exposiciones, conferencias, cine y actividades de grupos artísticos a comunidades aledañas a la institución.

- 3] *Concientizador*. Modelo relacionado con tendencias de izquierda, que pretende promover acciones transformadoras en el entorno social y que dependen en gran medida de la voluntad o el grado de compromiso de los universitarios, de sus posturas políticas e ideológicas.
- 4] *Vinculatorio empresarial*. Tendencia que surge en época de la globalización y que se aleja de los principios básicos de la extensión universitaria, por cuanto antepone los beneficios económicos (de los nexos con las empresas) al servicio a sectores desprotegidos de la población.

Por su parte, el concepto de responsabilidad social universitaria implica un escenario donde se involucran los sujetos e instituciones receptoras de los servicios educativos y la gestión y evaluación de los mismos desde procesos integrales y eficientes.

La responsabilidad social

En su conceptualización general, la responsabilidad social (RS) se define en relación a tres puntos esenciales que no se encasillan en temas específicos, sino que dibujan estrategias y protocolos para la responsabilidad social en la organización (Vallaes, 2008: 203-214):

- 1] La RS es acatamiento de normas éticas universales de gestión para el desarrollo humano sostenible (buenas prácticas organizacionales reconocidas internacionalmente).

La RS es un nuevo modo de gestión de las organizaciones que se basa en estándares éticos internacionalmente reconocidos para la promoción de “buenas prácticas”, tanto en la administración interna de la organización (gestión laboral y medioambiental) como en su vínculo con la sociedad (gestión de la relación social). La “bondad” de estas prácticas organizacionales se relaciona con la búsqueda de un desarrollo más humano y sostenible, tal como la ONU las define.

- 2] La RS es gestión de los impactos y efectos colaterales que genera la organización.

La RS focaliza la atención de los directivos y miembros de una organización hacia los impactos (o efectos directos y colaterales) que sus decisiones y actividades generan hacia dentro y fuera de la organización. Se trata de diagnosticar, cuidar y prevenir los posibles impactos negativos, y de maximizar los positivos, para que la organización pueda ser considerada como socialmente pertinente (útil y beneficiosa para la sociedad en todas sus operaciones). Esta noción fundamental de gestión de impactos es lo que permite pasar de una ética personal limitada a las buenas intenciones a una ética sistémica que tome en cuenta el principio de “la ecología de la acción” de Edgar Morin. Al estudiar y cuidar sus efectos colaterales en el entorno, una organización evita el “autismo social”, internaliza sus “externalidades”, empieza a entender cómo ella es parte del problema que denuncia y también como puede ser parte de la solución.

Gestionar de manera eficiente el campo total de las relaciones sociales que la organización abarca, en la medida de lo posible, conduce a las organizaciones a buscar nuevas herramientas de gestión e indicadores de medición.

- 3] La responsabilidad social es participación de las partes interesadas en el quehacer de la organización.

Asimismo, la RS invita a integrar dentro de la política de gestión de la organización el punto de vista de todos los *stakeholders* que pueden, en forma directa o indirecta, estar afectados por la organización y/o afectarla. Desde luego es una filosofía de gestión profundamente orientada hacia la democratización de los procesos de toma de decisión y la lucha contra el “egocentrismo organizacional”.

No siempre es fácil identificar cuáles son las “partes afectadas o interesadas” de la organización, tampoco de escuchar su voz y hacerles partícipes de las grandes decisiones que las afectan. Por ejemplo, un grupo de interés afectado por todas nuestras organizaciones, pero con muy poca capacidad de hacerse escuchar, es nada menos que el incluido genéricamente en la expresión “generaciones futuras”.

La importancia del principio de la RS es que puede ser aplicable a todo tipo de organizaciones, públicas o privadas, con o sin fines de lucro. Por lo que concierne a todos, en todo el mundo, promover una gestión justa y sostenible de nuestra vida en el planeta.

Responsabilidad social universitaria

Continuando con el análisis de Vallaey, aplicada a la universidad, la RSU permite reformular el compromiso social universitario hacia una mayor pertinencia e integración de sus distintas funciones, tradicionalmente fragmentadas entre sí. Así, la responsabilidad social universitaria (RSU) procura alinear los cuatro procesos universitarios básicos (gestión, formación, investigación y extensión), con las demandas científicas, profesionales y educativas que buscan un desarrollo local y global más justo y sostenible.

La RSU es una política de mejora continua de la universidad hacia el cumplimiento efectivo de su misión social mediante cuatro procesos: *a)* gestión ética y ambiental de la institución; *b)* formación de ciudadanos responsables y solidarios; *c)* producción y difusión de conocimientos socialmente pertinentes, y *d)* participación social en promoción de un desarrollo más humano y sostenible.

Las estrategias específicas socialmente responsables para lograr esta mejora son:

- 1] La participación integrada de los grupos de interés internos y externos en el quehacer de la universidad.
- 2] La articulación de los planes de estudios, la investigación, la extensión y los métodos de enseñanza con la solución de los problemas de la sociedad.
- 3] El autodiagnóstico regular de la institución con herramientas apropiadas de medición para la rendición de cuentas hacia los grupos de interés.

Para comprender de qué trata la RSU es conveniente contestar a la pregunta: ¿Cuáles son los impactos universitarios? Puesto que son éstos los que debemos de administrar en forma ética y transparente; se pueden agrupar en cuatro grandes rubros (Figura 1):

- 1] *Impactos organizacionales*: aspectos laborales, ambientales, de hábitos de vida cotidiana en el *campus*, que derivan en valores vividos y promovidos, intencionalmente o no, que afectan a las personas y sus familias (¿Cuáles son los valores que vivimos a diario? ¿Cómo debemos vivir en nuestra universidad en forma ciudadana y responsable, en atención a la naturaleza, la dignidad y el bienestar de los miembros de la comunidad universitaria?).
- 2] *Impactos educativos*: todo lo relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje y la construcción curricular que derivan en el perfil del egresado que se está formando (¿Qué tipo de profesionales y personas estamos formando? ¿Cómo debemos estructurar nuestra formación para formar ciudadanos responsables del desarrollo humano sostenible en el país?).
- 3] *Impactos cognitivos*: todo lo relacionado con las orientaciones epistemológicas y deontológicas, los enfoques teóricos y las líneas de investigación, los procesos de producción y difusión del saber, que derivan en el modo de gestión del conocimiento (¿Qué tipo de conocimientos producimos, para qué y para quiénes? ¿Qué conocimientos debemos producir y cómo debemos difundirlos para atender las carencias cognitivas que afectan negativamente el desarrollo social en el país?)
- 4] *Impactos sociales*: todo lo relacionado con los vínculos de la universidad con actores externos, su participación en el desarrollo de su comunidad y de su capital social, que derivan en el papel social que la universidad está jugando como promotora de desarrollo humano sostenible (¿Qué papel asumimos en el desarrollo de la sociedad, con quiénes y para qué? ¿Cómo la universidad puede ser, desde su función y pericia específica, un actor partícipe del progreso social a través del fomento de capital social).

Es importante subrayar que, en este esquema, el eje vertical de los impactos organizacionales y sociales es común a todo tipo de organizaciones (la administración pública, las empresas, las asociaciones sin fines de lucro, etc.), puesto que todas emplean personas, tienen una huella ecológica y se relacionan con un entorno social. Mientras

que el eje horizontal es, en buena medida, específicamente universitario, puesto que las universidades son las principales organizaciones encargadas de la formación profesional de la nueva generación y de la definición y evolución de la ciencia.

Figura 1. Tipos de impactos universitarios



Por lo tanto, una gestión socialmente responsable debe evitar o reducir los posibles riesgos de impactos universitarios negativos, entre los que se encuentran señalados en la figura 2.

Por el contrario, una gestión responsable de la universidad se verá reflejada en la promoción de los posibles impactos positivos, tal como se ilustra en la figura 3.

Figura 2. Posibles impactos universitarios negativos



Figura 3.¹ Gestión responsable de los impactos universitarios



1. Los impactos referentes al eje de participación son los mismos que los de los impactos negativos, lo que sin duda es un error; pero así está en la obra consultada.

En este sentido, la tarea de toda institución educativa para la promoción de su RSU es diseñar un programa de conformidad con sus propias características y visión institucional bajo cuatro políticas:

- 1] Una *calidad de vida institucional ejemplar* (laboral y medioambiental), al promover comportamientos éticos, democráticos y medioambientalmente adecuados para tener un “campus responsable” y congruente con los valores declarados de la universidad.
- 2] Una *formación académica integral de ciudadanos responsables* y capaces de participar del desarrollo humano sostenible de su sociedad (mediante la enseñanza de los conocimientos esenciales a la vida ciudadana responsable en el siglo XXI, uso de métodos de aprendizaje relacionados con la solución de problemas sociales, aprendizaje-servicio, etc.).
- 3] Una *gestión social del conocimiento* capaz de superar la inaccesibilidad social del conocimiento y la irresponsabilidad social de la ciencia, en un mundo en el cual la calidad de vida depende cada vez más del acceso al conocimiento pertinente (selección y producción de conocimientos socialmente útiles y difundidos adecuadamente hacia la comunidad, con métodos de investigación participativos y democráticamente elaborados).
- 4] Una *participación social solidaria y eficiente* (creación de conocimientos y procesos participativos con la comunidad para la solución de problemas urgentes de la agenda social del desarrollo, proyectos sociales y medioambientales, comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo, creación de nuevas redes de capital social para la toma de decisiones ilustradas a favor del desarrollo humano sostenible, etc.).

En cuanto a la problemática de las “partes interesadas” de la universidad (*stakeholders*), es mucho más difícil designarlas *a priori* para el ámbito universitario que para otros tipos de organizaciones, puesto que el carácter “universal” de la universidad hace que casi todos los grupos de interés, directa o indirectamente, tengan algo que ver con ella, y puedan sentirse “afectados” e “interesados” en ella, incluso las generaciones futuras, puesto que son ellas quienes

van a sufrir o beneficiarse con la formación que los líderes del mundo habrán recibido en su respectiva casa de estudios.

Obviamente, se pueden mencionar *a priori* a las partes interesadas internas a la universidad: estudiantes, docentes, personal administrativo y autoridades. Pero más que de nombrar grupos de interés, es útil situar zonas de influencia y niveles de responsabilidad social universitaria (Figura 4).

Así, por ejemplo, una línea de investigación dedicada al tema del desarrollo sostenible (RSU externa 2) puede luego dar lugar a la formalización de un convenio de la universidad con una red de municipalidades (RSU externa 1) para que estudiantes y docentes hagan estudios de impacto ambiental desde su carrera (RSU interna).

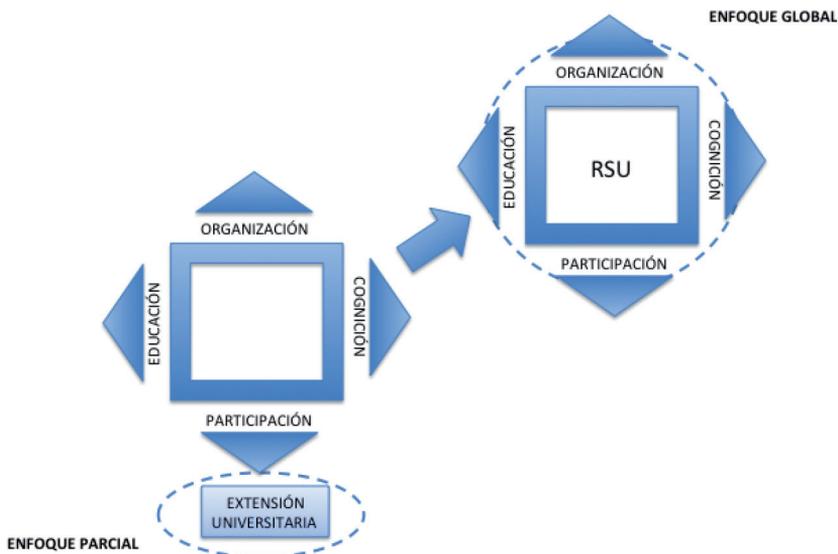
Es obvio que la inclusión de los grupos de interés internos (estudiantes, docentes, administrativos) en la gestión de la universidad es muestra de coherencia institucional con el afán de formación ciudadana democrática. Pero también lo es la inclusión de los egresados, los empleadores y las comunidades locales en el diseño de los planes de estudios y las líneas de investigación de una universidad que quiere estar al servicio de la sociedad. La decisión de incorporar a tal o cual grupo de interés en el quehacer universitario será fundamental a la hora de definir el estilo y el espíritu de RSU de cada institución.

Figura 4. Niveles de responsabilidad social y grupos de interés de la Universidad



A manera de conclusión, tenemos que la RSU supera por mucho el mero enfoque de la extensión universitaria, y que, como política institucional global, debe abarcar todos los procesos académicos y administrativos de la universidad. Lo que no hace de la RSU una “enemiga” de la extensión, sino al contrario, el motor de una política universitaria que pueda legitimarla, consolidarla y alinear los demás procesos académicos con ella. Al final, la reintroducción de la problemática de la gestión universitaria (siempre olvidada en el discurso clásico de los “Tres pilares de la universidad”) permite integrar hacia una misma misión los otros tres procesos, que son la docencia, la investigación y la extensión (Figura 5).

Figura 5. Enfoque global de la RSU



También debe quedar claro que la RSU introduce nuevos temas en la agenda universitaria, como son por ejemplo la huella ecológica universitaria, los comités de ética y transparencia institucional y

la problemática del campus como fuente importante de formación ciudadana y ética de la comunidad universitaria. Hacer del campus un lugar responsable y sostenible es una prioridad ética y educativa de la RSU.

*De la necesidad de convertir a la universidad
en elemento de transformación social*

La función de las universidades más aceptada actualmente, necesariamente incluye acciones concretas con su papel transformador de la sociedad y mecanismos de evaluación de los impactos producidos.

Marco Antonio Días (UNESCO, 2008), señala que las finalidades básicas de los centros de educación superior deben estar relacionadas con cuatro objetivos principales:

- a] La elaboración de conocimientos nuevos (función de investigación), lo que implica también hacerlos progresar y cuidar de su aplicación.
- b] La educación y formación de personal altamente calificado (función de enseñanza).
- c] La participación activa en el progreso de la sociedad, inclusive a través de la prestación de servicios, principalmente mediante la contribución al desarrollo sustentable, la mejora de la sociedad (extensión) y la creación y difusión de la cultura.
- d] La función ética, que implica el desarrollo de la capacidad de crítica social, favoreciendo la formación integral y la formación de responsables capaces de iniciativas, aptos para el diálogo y para la construcción de una sociedad mejor, mediante la promoción de la comprensión, la tolerancia, el respeto mutuo y la justicia social.

En este tenor, los académicos que participan del Proyecto Universidad Construye País declararon (Jiménez, UNESCO, 1998: 143-144):

Visualizamos una universidad socialmente responsable:

- Preservando y creando el capital social del saber y del pensamiento mediante la reflexión y la investigación interdisci-

plinaria y difundiéndolo por distintos medios: formación de intelectuales y profesionales; apoyo a la elaboración de políticas públicas; de iniciativas privadas de desarrollo y a las necesidades del movimiento social y cultural de los distintos sectores del país, para ser efectiva su misión de aportar su contribución al desarrollo sustentable y al mejoramiento del conjunto de la sociedad.

- Constituida en una comunidad real de aprendizaje y de creación de conocimientos, creando vínculos entre académicos, alumnos y funcionarios. Con una vigorosa política de desarrollo del personal y de estímulo a la innovación curricular y a los métodos de enseñanza-aprendizaje.
- Formando mujeres y hombres altamente calificados, íntegros e integrales, comprometidos con valores que defienden y difunden activamente; que ven su profesión como una posibilidad de servicio a los demás y que son capaces de aportar como ciudadanos a la construcción de la sociedad y de responder creativamente a los desafíos de un proyecto de país.
- Incluyendo un currículum transversal tendiente a asumir con visión universal la realidad del país en toda su riqueza y ofreciendo oportunidades a equipos de académicos y alumnos para prestar servicios a personas y grupos que no pueden acceder a los beneficios del desarrollo.
- Ofreciendo formación permanente, facilitando el reingreso de egresados a la educación superior para actualizar y complementación de la formación, a fin de educar para la ciudadanía activa en la sociedad, teniendo en cuenta las tendencias en el mundo del trabajo, y en los sectores científicos y tecnológicos.
- Abierta al cambio, valorando e incorporando el conocimiento y experiencia del entorno, generando y manteniendo espacios de debate en el seno de la institución, buscando, diciendo y actuando con la verdad.

Por su parte, Rojas Mix (UNESCO, 2008: 188-189) presenta ocho constataciones para pensar la universidad latinoamericana del siglo

XXI, su compromiso científico y su compromiso social, ya que ambos constituyen su compromiso académico:

- 1] Hay que avanzar mucho más en el campo de la investigación, el desarrollo, la innovación científica y tecnológica.
- 2] Por otra parte, es necesario detener la fragmentación del saber que conduce al aislamiento del pensamiento y del académico, que quiebra la unidad de las ciencias y escinde el mundo universitario en universidades literarias y politécnicas. Los avances del pensamiento y de la ciencia nos muestran una caída de las barreras del conocimiento fragmentado. El futuro está en trabajar en redes pluridisciplinarias.
- 3] Vemos que está fracasando un sistema educativo que no es capaz de ir acortando las brechas sociales y las desigualdades. Los estudiantes pobres tienen derecho a buenas universidades públicas. El país necesita la inteligencia de todos y no puede permitirse considerar una parte de la población como desechable.
- 4] Constatamos que nuevos métodos se imponen en la enseñanza: *e-learning* y *master on-line* están revolucionando los modos de aprendizaje. El futuro parece abierto y no podemos todavía precisar los límites de su capacidad educativa, vinculada a mayores y nuevas destrezas de los cibernautas. ¿Qué ocurrirá cuando tengamos jóvenes que hayan aprendido jugando? En diez años llegará a las universidades la generación de la videoconsola, que sin lugar a dudas buscarán un aprendizaje mucho más dinámico, colaborativo y libre. Querrán una educación sin la liturgia de la clase, la disciplina y el orden. Crecidos en la interactividad les resultará difícil volver a la pasividad del puro tomar apuntes. Por otra parte, ingenuamente hablamos de Internet como si fuese una tecnología madura, pero en realidad acaba de salir de la infancia. No sabemos a dónde nos puede llevar.
- 5] La necesidad de valorar el pensamiento y la cultura propios, lo que implica afirmar la identidad como barrera contra el colonialismo intelectual.

- 6] Si casi hasta la década de los noventa del siglo pasado el mayor problema de América Latina era el autoritarismo, el gran problema actual son las desigualdades. Si éste no se resuelve nuevamente pueden surgir tentaciones autoritarias.
- 7] Al margen de la universidad neoliberal es preciso encontrar plataformas de acuerdo entre la universidad y la empresa.
- 8] Falta de motivación de muchos universitarios ante unos estudios que a menudo no desembocan en un futuro profesional, lo que los lleva a seleccionar titulaciones de acuerdo a los mismos criterios de mercado.

Por último, la definición de *pertinencia* de la UNESCO (1998) establece cuatro lineamientos básicos:

- 1] La evaluación de la pertinencia se debe hacer en relación con la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen.
- 2] Se deben reforzar las funciones de servicio a la sociedad con actividades que permitan resolver sus grandes problemas, como pobreza, violencia, intolerancia, analfabetismo y deterioro del medio ambiente, a través de propuestas inter y transdisciplinarias.
- 3] Se deben aportar opciones para el desarrollo del conjunto del sistema educativo que repercutan significativamente en los factores para el mejoramiento cualitativo de esos planos de la educación (investigación educativa, capacitación y formación docente).
- 4] En última instancia, la educación superior debería apuntar a crear una sociedad no violenta, de la que esté excluida la explotación, formada por personas cultas e integradas, motivadas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría.

En este contexto, coincidimos con De la Cruz y Perú Sassia (Unesco, 2008: 48-51), cuando señalan que:

Un debate serio y fértil sobre la responsabilidad de las universidades en el proyecto de construcción de una sociedad pasa por reconocer su valor transformador. Lo cual implica poner las distintas funciones de la misión universitaria al servicio de ese valor, es decir, al servicio de la justicia social. Admitir que en eso mismo, y no en otra cosa, consiste el elemento nuclear de la responsabilidad de las universidades supone reconocer que la identidad de la propia universidad, todo lo que ella hace y es, está motivado por esa reconocida vocación social y orientado a ese objetivo transformador.

Establece como premisa fundamental la necesidad de que esa vocación transformadora de la universidad se canalice y permee *en el proceso de planificación y gestión de su actividad*; que esté presente y visible en el desarrollo de las funciones que le son propias: que se concrete en sus objetivos estratégicos, en acciones específicas. *Si algo se quiere cuantificar y evaluar en las universidades, el empeño debe ir encaminado no tanto a medir cuánto de responsables son, sino cuál es el impacto de su actividad en la sociedad en términos de transformación.*²

Por lo tanto, es conveniente plantear, respecto de la universidad, de qué se es responsable, ante quién se responde y cómo se es responsable (Jiménez, UNESCO, 2008: 144-145).

¿De qué se es responsable? Las universidades socialmente responsables ponen en práctica los principios generales de la vida universitaria que provienen de la calidad del entorno en el que ella se desenvuelve y los valores específicos que la orientan. Todos ellos deberían atravesar la gestión y las funciones tradicionales de docencia, investigación y extensión.

¿Ante quién se responde? Primero, se responde ante la propia comunidad universitaria, ante los académicos, funcionarios y alumnos, ante cada uno en particular y ante todos como comunidad. Luego, se responde al país de hoy y del futuro; la universidad tiene que visionar

2. Cursivas propias.

el futuro y adelantarse a la demanda de nuevos servicios que el país le hará. Además, en una sociedad globalizada, la universidad tiene que responder a los requerimientos de América Latina y del mundo.

¿Cómo se es responsable? Por medio del desarrollo de los procesos clave de gestión, docencia, investigación y extensión universitaria, atravesados por instancias de reflexión que le otorguen la profundidad y la contingencia social que requieren las respuestas universitarias.

CAPÍTULO II.

La rendición de cuentas universitaria

La rendición de cuentas como medida de política educativa

Con el propósito de abordar el proceso de rendición de cuentas en las universidades, nos permitiremos plantearlo desde una perspectiva más amplia, esto es, desde las políticas educativas.¹ Posteriormente acotaremos más el tema para ver acciones concretas que se han implementado para el cumplimiento de tal objetivo.

Dos son las principales causas que determinan el contexto actual de las políticas de reforma educativa: *a)* la crisis económica acaecida desde mediados de los años setenta y que continúa hasta hoy, y *b)* la reestructuración económica, política y social que acarrea la sociedad del conocimiento. La conjunción de ambas aporta un nuevo contexto en el que el Estado debe reformular su papel.

El papel del Estado en los sistemas escolares de la Unión Europea y de Estados Unidos ha ido mutando desde mediados del siglo XX. Hoy el Estado busca un nuevo reparto de responsabilidades, en el que, sin lugar a dudas, adopta una función evaluadora de nuevo cuño, introduce nuevas concepciones acerca de lo que son los servicios públicos e instituye nuevas fórmulas para gestionarlos, en muchos casos consideradas extrañas a lo público, por ser las propias y hasta ahora exclusivas de la gestión empresarial privada (Pedró y Puig, 1998: 100).

En lo que respecta a la crisis económica, sus efectos más directos sobre los sistemas escolares se refieren, por supuesto, a la reducción

1. Para un análisis más amplio, véase Aguilar Peña (2008).

del gasto público. Pero hay otros efectos indirectos, no tan obvios, que tienen que ver con la manera en que ese gasto es ejercido. Además, en una época de crisis económica no sólo se reduce la inversión pública, sino que se hace más necesario establecer prioridades.

En este contexto, el gasto público en educación tiene que competir, en el seno de un mismo aparato gubernamental, con otras posibles inversiones, cuyos resultados aparentan estar mucho más al alcance de la mano, son mucho más visibles y, en última instancia, se dirá, necesarios a corto plazo. En los últimos años, la educación ha dejado de ser “la prioridad de prioridades” y han tomado su lugar, casi sucesivamente, otras preocupaciones como el desempleo, la ocupación de los jóvenes, la protección social y la recuperación económica (*Ibíd.* p. 139).

La segunda causa corresponde a un tipo de crisis de carácter estructural, de ajuste de los sistemas escolares a un nuevo contexto social, económico, tecnológico y, en cierta medida, también demográfico. El sistema educativo tiene que responder a nuevas demandas de formación de recursos humanos y de investigación científica.

Para describir las principales políticas de reforma educativa nos basaremos en la clasificación que realizan Pedró y Puig. Estos autores engloban las políticas educativas en lo que denominan los paradigmas de *responsividad* y de rendición de cuentas.

a) El paradigma de la responsividad

Tiene como propósito la búsqueda constante de una mayor adecuación de los procesos y de los productos educativos a las necesidades del contexto. La búsqueda de este objetivo se traduce en cuatro líneas fundamentales de los sistemas escolares: *a)* la descentralización, *b)* la participación social en el gobierno de los sistemas escolares, *c)* la apertura a agentes económicos y *d)* la autonomía de los centros escolares. Las cuatro líneas tienden a acercar a los usuarios, en el sentido más amplio de la palabra, a los procesos de toma de decisiones relativas a los procesos y productos educativos. Con ello se pretende mejorar la responsividad o capacidad de respuesta de los sistemas a las demandas del contexto y requiere, necesariamente, la ampliación del espacio de que disponen estos usuarios para participar o para

regular la labor que lleva a cabo la escuela hasta llegar a la máxima autonomía posible en términos curriculares, de gestión, de plantillas y, por supuesto, económicos (*Ibíd.* p. 143).

b) *El paradigma de la rendición de cuentas: accountability*²

Llevado a sus últimas consecuencias, el paradigma de la responsividad implica una gran autonomía y diversidad de centros escolares, aun dentro de una misma red pública. De este modo se quiere dar salida a la necesaria adecuación de la escuela a su entorno. Pero en este nuevo contexto debe garantizarse una supervisión más estrecha de la labor de las escuelas y, en definitiva, obtener una garantía de calidad. Este es, precisamente, el punto de partida del paradigma de la rendición de cuentas. Este nuevo paradigma considera que el Estado debe buscar un nuevo reparto de responsabilidades en cuyo marco se reservará, sin duda, una función evaluadora, introduciendo paulatinamente nuevas concepciones sobre los servicios públicos y adoptando fórmulas para gestionarlos (que más que nuevas han de ser consideradas extrañas a la cosa pública porque hasta ahora han sido las propias de la gestión empresarial privada) (*Ibíd.* p. 159).

-
2. Sobre el origen del término, los autores apuntan que *accountability*, término de difícil traducción y que podría hacer equivalente a la capacidad de rendir cuentas, ha existido desde siempre en los sistemas escolares estatales o públicos. Como paradigma inspirador de políticas educativas, la *accountability* aparece a finales de los años sesenta en Estados Unidos, y a finales de los setenta, muy esporádicamente, en el continente europeo. Invocando este término, o la rendición de cuentas sin más, se sostiene hoy en día que es necesario controlar y evaluar, externamente a la escuela, el rendimiento y el logro de los alumnos, y que se han de encontrar nuevas fórmulas que permitan auditar cuanto acontece en las escuelas y, por consiguiente, en el conjunto del sistema escolar. Se trata de que éste rinda cuentas, como empresa pública o estatal, a la ciudadanía en general y a sus representantes, del mismo modo que lo hacen las restantes empresas públicas y bajo los mismos criterios con que una junta directiva informaría a sus accionistas. Se trata de algo mucho más amplio y complejo que el simple examen de los procesos y los productos educativos, pues cuestiona, en última instancia, quién debe determinar sobre qué debe rendirse cuentas, de qué modo, quién debe hacerlo y ante quién (Pedró y Puig, *Las reformas...* p. 1160-1161).

Por lo tanto, la rendición de cuentas es la contraparte de la autonomía que el gobierno otorga a los centros educativos. Ahora, el propósito fundamental es garantizar que todos los centros cumplan con la misión que se les pide, pero con los estándares de rendimiento deseados. El Estado realiza esta función a través de dos mecanismos: primero, a partir de la imposición de criterios de calidad, determina cuáles son los niveles e indicadores de los resultados que tienen que alcanzar el sistema educativo en general y cada centro en lo particular. Segundo, determinando la forma de gestión y administración del sistema educativo y de sus centros.

Aspectos generales de los mecanismos de la rendición de cuentas

De conformidad con Sosa (2011: 17-19), la transparencia y la rendición de cuentas son instrumentos que contribuyen a la consolidación de los conceptos decimonónicos de democracia, buen gobierno y derechos individuales. En éstos, y a la luz de los problemas que el progreso de las sociedades fue generando a lo largo de todo el siglo XX, en términos de la creciente distancia entre los aspectos formales del poder y el ejercicio efectivo del mismo, la idea de que el gobierno tiene que ser accesible y rendir cuentas por sus actos y decisiones amplió significativamente la noción de lo que tendría que ser un gobierno socialmente responsable y respetuoso de las garantías fundamentales.

Se convino así que un gobierno legítimo no puede ser solamente aquel que aplica la ley o el que respeta en sentido abstracto los derechos de los ciudadanos. Se requiere que las evidencias que continuamente aparecen respecto a las desviaciones, fallas, imprecisiones y omisiones en que incurren de forma inevitable programas y funcionarios sean conocidas para ser denunciadas y corregidas, ya sea mediante simples adecuaciones de los instrumentos de intervención o bajo la forma de castigos y reparaciones, si se trata de violaciones graves.

En segundo lugar, la transparencia y la rendición de cuentas han adquirido en poco tiempo una presencia fundamental en todo lo que tiene que ver con el entramado jurídico que norman las relaciones entre las autoridades públicas y el resto de los componentes del Estado contemporáneo. Su incidencia es clara y verificable en prácticamente

todos los niveles de referencia jurídica, comenzando por las mismas normas constitucionales. Se han generado cuerpos normativos específicos para su práctica a lo largo y ancho de las estructuras y redes gubernamentales.

En tercer lugar y no menos importante, la transparencia y la rendición de cuentas son, hoy por hoy, asuntos que condicionan y afectan los procesos de trabajo de las organizaciones gubernamentales.

Desde esta perspectiva, la transparencia y rendición de cuentas constituyen medios de referencia y herramientas útiles para un mejor desempeño institucional. En la medida en que se comprendan las ventajas que ambas ofrecen se abren oportunidades efectivas para alcanzar niveles de excelencia administrativa y de mayor satisfacción ciudadana que, a la larga, nutren la relación gobierno-sociedad civil y contribuyen a la legitimidad.

Para G. Emmerich (*Cfr.* Sosa, 2011: 107-130), la transparencia y la rendición de cuentas dan legitimidad y credibilidad al sistema político democrático, permiten vigilar que éste sirva al bien común y contribuya a que gobernantes, legisladores y funcionarios públicos atiendan al interés general antes que a sus intereses particulares.

Es importante precisar la diferencia entre transparencia y rendición de cuentas. El concepto de transparencia aplicado al ejercicio gubernamental se entiende como un rasgo o característica de la actuación de las organizaciones públicas y de quienes las conforman y hacen funcionar. Sosa (*Ibid*) comenta que para Jonathan Fox, la transparencia se refiere a la existencia o no de información –y de sistemas que la producen– sobre lo que son, hacen, utilizan y producen las dependencias de gobierno o, incluso, sobre actos o productos de actores privados (es el caso de las informaciones sobre el uso privado de recursos públicos, sobre la generación de riesgos potenciales a la salud y al medio ambiente, o sobre las características de bienes y servicios y su efecto en quienes los consumen, las etiquetas de prevención).

En este sentido, se puede hablar de transparencia “opaca” y “clara”. La transparencia opaca ocurre cuando la información que las organizaciones producen y ofrecen no describe cómo trabajan realmente, cómo adoptan decisiones en su interior o cómo manejan y se

adaptan a los efectos de ellas. La transparencia clara se refiere tanto a políticas de acceso a la información como a programas que revelan información confiable acerca del desempeño institucional, señalando las responsabilidades de cada funcionario, así como el destino final de los fondos públicos. La transparencia clara arroja luz sobre el comportamiento institucional, lo que permite que los actores interesados en ese desempeño (diseñadores de políticas públicas, líderes de opinión y beneficiarios de los programas) puedan definir y desarrollar estrategias de mejora o cambio constructivo.

El concepto de rendición de cuentas hace referencia a una relación vinculante y activa entre dos partes que se relacionan justamente a partir del derecho de una de ellas –los ciudadanos, sus organizaciones o los órganos de vigilancia y control en el caso de las relaciones dentro del gobierno– y la obligación de la otra de atender las peticiones, reclamos y requerimientos que se le presenten. La relación se sustancia y toma cuerpo en dos hechos concretos: por un lado, la obligación de políticos y funcionarios de informar sobre sus decisiones y de justificarlas en público (*answerability*); por el otro, incluye la capacidad de sancionar a políticos y funcionarios en caso de que hayan violado sus deberes públicos (*enforcement*).

De esta manera, la rendición de cuentas no se limita a la producción de información, constituye una interacción constante entre gobernantes y gobernados que puede implicar diferentes grados de intensidad en el uso de los elementos informativos; a veces con un sentido estrictamente descriptivo, en otras como justificación de lo decidido y realizado por los gobernantes, y en otras más, como medio de sanción o castigo.

De igual forma que en la transparencia, se puede hablar de dos tipos de interacciones en la rendición de cuentas: la rendición “suave” o ligera y la “dura” o estricta. La diferencia entre una y otra pasa por la existencia y uso efectivo de mecanismos de sanción. En el caso de la “rendición suave”, la relación entre gobernantes y gobernados se configura como interacciones en las que no cabe la posibilidad de castigo hacia las instituciones o sus funcionarios; si bien implican la necesaria presentación de cuentas y su justificación por parte de

quienes están obligados a hacerlo. La “rendición dura” se concibe a partir de la posibilidad efectiva de que, a juicio de quienes reciben las cuentas presentadas, se puedan aplicar acciones correctivas, disciplinarias y de otro orden dependiendo de los resultados presentados o las evidencias ofrecidas.

Para Ugalde (*Ibíd.* p. 24), la rendición de cuentas se define como la obligación permanente de los mandatarios o agentes para informar a sus mandantes o principales de los actos que llevan a cabo como resultado de una delegación de autoridad que se realiza mediante un contrato formal o informal y que implica sanciones en caso de incumplimiento. Los mandantes o principales supervisan también a los mandatarios o agentes para garantizar que la información proporcionada sea fidedigna.

Vergara (*Ibíd.* p. 25) expresa de la siguiente forma la misión de la transparencia y rendición de cuentas:

para lograr un gobierno transparente no es suficiente con un nuevo ordenamiento jurídico que reglamente las obligaciones de transparencia del gobierno, ni con la buena voluntad de los políticos y funcionarios de alto nivel. Estos elementos son necesarios pero no suficientes. Es necesario, además, que las prácticas de transparencia se plasmen tanto en las rutinas y procedimientos de las organizaciones públicas como en el conjunto de valores (cultura organizacional) que influye cotidianamente en los comportamientos de los actores organizacionales de todos los niveles.

Para que la transparencia y rendición de cuentas sean practicable y útiles tienen que expresarse y referirse a los objetos de la gestión organizativa. Para ser efectiva, cualquier mejora o adecuación aplicable al funcionamiento de cualquier tipo de estructura organizativa tiene que incidir en sus componentes básicos o esenciales. Esto es, como medios de mejora de la gestión, la transparencia y la rendición de cuentas tienen que integrarse y referirse explícitamente a los objetivos, las metas, los procesos, las funciones y la cultura organizacional, entre otros elementos de la institución.

En suma, el contenido de la rendición de cuentas contempla dos tipos de elementos: primero, aquellos que constituyen datos e informaciones sobre lo realizado con los recursos asignados al funcionario o institución. Se trata de elementos de tipo informativo y documental sobre el “qué” del trabajo y las responsabilidades sobre las que se rinden las cuentas. Son las evidencias de la acción pública.

La información aportada como evidencia debe ser complementada, en segundo término, con otra de tipo argumentativo que explique las razones, los motivos y los elementos que llevaron a la adopción u omisión de ciertas decisiones y su posterior implementación, ajuste y cierre. Es lo que se denomina la justificación de lo realizado, el “por qué” en referencia al “qué”. En este caso se puede decir que se trata de las razones, de los argumentos de la acción gubernamental, que luego son analizados y valorados por quienes reciben las cuentas que son rendidas.

José Sosa (*Ibíd.*) presenta cuatro modelos de gobernanza según los grados de transparencia y rendición de cuentas (Cuadro 1). El primero se define como uno de “gobernanza débil”, por la presencia simultánea de una transparencia opaca y una rendición de cuentas suave o ligera. La participación ciudadana no logra compensar el predominio de las tradiciones institucionales de gestión y todo esfuerzo encaminado a concretar un gobierno responsable y transparente adopta la forma de ejercicios individuales que no logran tener impactos generales. El conocimiento de los *modus operandi* de las instituciones y su potencial corrección es fragmentario.

El segundo modo adquiere una mayor connotación y se define como una “gobernanza fortalecida” por la existencia de mecanismos de castigo y sanción, como parte de la rendición de cuentas. Si bien la participación social es mayor, alentada por las posibilidades efectivas de aplicar sanciones, la incapacidad para concebir y aplicar un entendimiento amplio del quehacer gubernamental –dentro y fuera de las instituciones públicas– limita seriamente los efectos democratizadores de las interacciones sociedad civil-poderes públicos.

El tercer modo, denominado “gobernanza limitada”, adopta ya una visión amplia del quehacer gubernamental y del sentido pleno de la noción de gobierno transparente. Las interacciones entre ciudada-

nos y autoridades, y entre autoridades mutuamente responsables sustentan un diálogo tendiente a la mejora de la acción gubernamental y de sus instrumentos de intervención. Sin embargo, la carencia de mecanismos efectivos de castigo y sanción, cuando se cometen actos indebidos o ilegales por parte de autoridades, impide alcanzar un estado pleno de legitimidad y consenso social en torno a las decisiones públicas y sus resultados.

Finalmente, el modo último, de “gobernanza plena” –el más hipotético de todos–, recoge la idea de una articulación socioinstitucional sólida, en la que todas las cuestiones relativas a la transparencia y a la rendición de cuentas son discutidas y sus efectos valorados. Hay una estructura socialmente aceptada de estímulos y sanciones para quienes ejercen el poder y la autoridad.

Cuadro I. Modelos de gobernanza según grados de transparencia y rendición de cuentas

Rendición de cuentas		Suave	Dura
Transparencia	Opaca	<i>Gobernanza débil</i> con predominio de las instituciones públicas, sin sanciones efectivas	<i>Gobernanza fortalecida</i> con débil participación social y sanciones selectivas
	Clara	<i>Gobernanza limitada</i> con participación social amplia y aplicación selectiva de sanciones	<i>Gobernanza plena</i> con participación social amplia y sanciones efectivas en diferentes niveles y grados

Fuente: (Sosa, p. 43)

Mecanismos de rendición de cuentas en las entidades federativas

Ugalde (*Ibíd.*) nos presenta un análisis de los mecanismos de rendición de cuentas existentes en siete entidades federativas: Aguascalientes, Chiapas, Distrito Federal, Guerrero, Nuevo León, Tlaxcala y Yucatán. No haremos una presentación de los resultados obtenidos, a quien tenga interés le recomendamos revisar el texto original, nos limitaremos a enunciar los mecanismos empleados para tal propósito, por no existir inconveniente para su aplicación a las IES públicas. Es conveniente mencionar una de las conclusiones a que llega el autor:

que el sólo análisis de las normas jurídicas es parcial y limitado para comprender el funcionamiento global del sistema de rendición de cuentas en los estados y municipios del país. A la par, se deben estudiar las motivaciones políticas, así como los recursos técnicos, humanos y financieros existentes para aplicar las normas legales y hacer funcionar los instrumentos de rendición de cuentas (*Ibíd.*, p. 133).

Así, los principales mecanismos y procedimientos existentes de rendición de cuentas incluyen la presentación anual del informe de gobierno sobre el estado de la administración pública y la comparecencia de miembros del Poder Ejecutivo estatal ante el Congreso local; la presentación y aprobación anual de la ley de ingresos y el presupuesto de egresos; la revisión de la cuenta pública; el juicio político y la declaración de procedencia; la relación mando-obediencia en el sector público, y, finalmente, la declaración patrimonial.

Comparecencia e informes de gobierno. Los funcionarios de los gobiernos estatales comparecen por tres motivos: para aclarar o ahondar en la discusión de algún tema relacionado con su área; para evaluar alguna legislación que se discute en la asamblea; o bien para informar al pleno sobre los avances de su ámbito de acción.

Las constituciones estatales obligan a los ejecutivos a presentar anualmente un informe por escrito, aunque en muchos casos persiste la costumbre de hacerlo también con una ceremonia pública. Los informes constituyen el símbolo más republicano del acto de rendir cuentas a los ciudadanos o al Poder Legislativo. No obstante, los informes de gobierno reprodujeron durante varias décadas una simbología que poco tenía que ver con una democrática relación entre poderes que pusiera de manifiesto los llamados pesos y contrapesos. Servían más como oportunidad para la publicidad política de los gobernadores que como un acto para someterse al escrutinio público y legislativo.

Ley de Ingresos y Presupuesto de Egresos. En el proceso de discusión y aprobación presupuestal, los diputados encuentran en la miscelánea fiscal un mecanismo adicional y periódico para premiar o castigar la

labor de gobierno y pedirle cuenta de sus actos. Con frecuencia, los diputados revisan la cuenta pública del año anterior para evaluar la forma como el gobierno lleva los asuntos públicos y modifican, reducen o incrementan ciertos rubros y áreas del presupuesto y de los ingresos. De esta manera, aprobar los ingresos y los gastos es en la práctica una opinión muy poderosa para impulsar la rendición de cuentas.

Revisión de la cuenta pública. La elaboración de la cuenta pública es atribución de la Secretaría de Finanzas o de la Tesorería, según la entidad federativa. La cuenta pública reúne los expedientes de las diferentes dependencias del gobierno; la cuenta completa es presentada al gobernador y éste la remite al Congreso del estado. La presentación de la cuenta pública a los congresos locales por parte del Ejecutivo estatal constituye el punto de partida del proceso anual de la fiscalización legislativa de la hacienda pública estatal. Una vez en el Congreso, se turna a la Contaduría Mayor de Hacienda o de Glosa para su revisión y dictamen y se establece entonces comunicación con las diferentes dependencias para la solicitud de información o para realizar visitas domiciliarias a fin de corroborar la veracidad de la cuenta pública.

Juicio político y declaración de procedencia. El juicio político y la declaración de procedencia constituyen la máxima tribuna a la que puede someterse a un funcionario público con fuero cuando incurre en un acto delictivo. El juicio político es el proceso que se sigue para desaforar a un funcionario público por irregularidades o delitos.

Para que la activación de éste y otros mecanismos de rendición sea más predecible en los casos de actos delictivos, es necesaria una composición parlamentaria lo suficientemente plural para evitar posibles actos de encubrimiento y colusión. Sólo una auténtica separación de poderes hace factible la supervisión y fiscalización, y sólo una distribución del poder hace factible una auténtica separación de poderes.

Relación mando-obediencia y declaración patrimonial. Los funcionarios públicos rinden cuentas de manera cotidiana a sus jefes, quienes pueden pedir informes y resultados de los trabajos que les son asignados a los subalternos, y sancionarlos en caso de incumplimiento

Como parte de la rendición de cuentas vertical, los funcionarios de los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial, los funcionarios electorales y los demás señalados en las leyes tienen la obligación de presentar anualmente su declaración patrimonial. Aunque no están comprometidos legalmente a hacerla pública, todos los funcionarios entregan una declaración al iniciar su encargo público; cada año mientras se encuentren en el mismo cargo; y por último, al concluir el encargo, sea porque se separan de la función pública o porque cambian de trabajo en el mismo ámbito público. Esta declaración, enviada a la Contraloría del estado, contiene los bienes y las finanzas acumuladas al término de un año por el funcionario.

Si bien estos mecanismos han sido implementados en los tres niveles de gobierno, en particular las IES públicas, al ejercer recursos públicos y estar sujetos a las normas legales de revisión presupuestal y de comprobación, no poseen argumento alguno para no incorporarlas a sus marcos de referencia y cumplimiento.

Mecanismos de rendición de cuentas en las IES

Moctezuma et al. (2011) realizan una conveniente enunciación de los mecanismos e instrumentos que intervienen en el proceso de transparencia y rendición de cuentas a la sociedad por parte de las instituciones de educación superior, los cuales abarcan los procesos administrativos, académicos y financieros. Entre los principales están:

- 1] Realización de auditorías externas e instancias gubernamentales y la publicación de sus resultados.
- 2] Publicación de estados financieros auditados y aprobados en el máximo órgano de gobierno de la institución.
- 3] Realización de diversas evaluaciones a sus procesos y programas y publicación de resultados, incluyendo programas educativos reconocidos por su calidad y procesos de gestión certificados.
- 4] Existencia de página web para dar a conocer la información de la institución.
- 5] Sistemas de acceso a la información por parte de la sociedad en cada una de las instituciones (*Ibíd.*, p. 32).

Por nuestra parte, agregamos dos instrumentos necesarios e importantes para el proceso de rendición de cuentas de las IES públicas: a) los informes de resultados que las máximas autoridades personales realizan cada año al órgano de gobierno universitario y, b) el cumplimiento de las propuestas de campaña que cada candidato estableció en sus programas de acción correspondientes. Este último aspecto es de suma importancia, pues establece un vínculo personal del por qué es conveniente tal candidato en vez de otro para el cargo institucional. Debido a que el proceso mediante el cual son elegidos no corresponde a verdaderos procesos democráticos, los resultados de su gestión deberían convertirse en el principal factor para la reelección de estas autoridades.

De manera general podemos agrupar las medidas instrumentadas para el cumplimiento de la transparencia y rendición de cuentas de la forma siguiente:

Funciones académicas

Niveles	Programas / Instrumento	Organismo
Aspirantes	Exan II y III*	Ceneval
	Prueba de Aptitud Académica	College Board
Alumnos	Exil**	Ceneval
Egresados	Egetsu***	Ceneval
	Egel****	Ceneval
Programas educativos de licenciatura	Evaluación diagnóstico	CIEES
	Acreditación	Organismos reconocidos por Copaes
Programas educativos de posgrado	Programa Nacional de Posgrado de la Calidad (PNPC)	Conacyt
Profesores	Reconocimiento de Perfil Deseable Promep	SES
Investigadores	Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel de consolidación	Conacyt
Procesos de gestión	Certificación por la norma ISO 9000:2000	Organismos certificadores

* Exámenes Nacionales de Ingreso.

** Examen Intermedio de Licenciatura

*** Exámenes Generales para el Egreso del Técnico Superior Universitario.

**** Exámenes Generales de Egreso de la Licenciatura

Fuente: Moctezuma, 2011, p.18

Adicionalmente a los elementos enunciados se deben desarrollar y aplicar sistemas para la evaluación y seguimiento de egresados y de empleadores, así como mecanismos que permitan evaluar por sus respectivos *stakeholders* la pertinencia de los productos académicos.

- Funciones financieras
 - Presupuestos
 - Auditoría interna
 - Auditoría externa privada
 - Auditoría externa pública
 - Comités especializados de compras y adjudicaciones

- Funciones administrativas
 - Informes de gobierno
 - Planes de desarrollo
 - Sistemas de ingreso, permanencia y promoción de los recursos humanos
 - Normatividad universitaria específica en materia de transparencia y rendición de cuentas
 - Páginas de Internet
 - Cumplimiento de las legislaciones estatal y federal

CAPÍTULO III.

Modelos educativos y formas de organización y operación académica y administrativa

Los cambios recientes derivados de la llamada sociedad del conocimiento hacen más evidente la ventaja que representa para las IES contar con un modelo educativo definido y la forma de organización y operación mediante la cual se gestionará su instrumentación. A continuación presentamos un recuento de los principales modelos educativos y formas de organización académica y administrativa para contar con los referentes necesarios para elaborar la propuesta de mejora del final del trabajo.

Modelos educativos

El propio concepto de modelo educativo presenta el problema de la falta de una definición general; existen en los diferentes conceptos variación tanto de los elementos que debe integrar como del nivel de prioridad que se establece a los mismos. Por esto es importante realizar una revisión general al respecto.

Edel Navarro (2005) presenta un análisis que nos permite adentrarnos en el concepto de modelo educativo. Señala que existe una diversidad de modelos educativos, en los cuales se incluyen o excluyen una serie de elementos y/o dimensiones de acuerdo con la institución que los plantea. Sin embargo, no localiza una guía o definición específica acerca de lo que un modelo educativo debe considerar en su construcción. Propone la definición del término “modelo educativo” como la representación abstracta de una realidad educativa, que a la luz de una o varias teorías tratan de explicarla, produciendo metas,

visiones, propósitos y objetivos que una institución, en este caso la universidad, tiene la expectativa de alcanzar en el futuro.

Por su parte, Núñez Rojas señala que un modelo educativo es una representación de la realidad, de los principales sistemas y subsistemas que intervienen en los procesos universitarios. El modelo educativo de una universidad en particular es el conjunto de rasgos propios que la diferencian de otras universidades, en relación con las metas que se derivan de su misión y estatutos universitarios.

Para este autor, los principales componentes de un modelo educativo son: el referente macroestructural, el modelo pedagógico, el modelo curricular, el modelo didáctico y la organización y operación académica y administrativa.

El referente macroestructural al cual responde la universidad lo integra el contexto internacional y nacional. La universidad responde, teóricamente, a una sociedad y en muchos de los casos lidera su desarrollo, por lo tanto las demandas, necesidades y expectativas deben ser atendidas por ésta a través de sus funciones básicas: docencia, investigación y extensión. También forma parte de este primer rubro del modelo la definición institucional, expresada en la misión, la visión, los principios y fines que persigue la universidad.

Enseguida, se asume un modelo pedagógico coherente con la misión institucional y se hace la caracterización del mismo, lo suficientemente clara en sus principales elementos: los ejes educativos, los valores formativos compartidos, las competencias genéricas comprendidas en el perfil, las concepciones básicas de aprendizaje y de evaluación, entre otros.

Estas intencionalidades formativas se concretan en el modelo curricular que se asume derivado del modelo pedagógico. Se trata de definir los principales lineamientos del diseño curricular que son asumidos por todas las carreras profesionales existentes en la universidad. Además, se fijan las principales áreas de formación que comprende el currículo, por ejemplo: formación general, formación básica y formación especializada.

El modelo didáctico es un subsistema del modelo educativo, tan importante como los demás subsistemas descritos. Dependiendo de

la modalidad educativa, sea esta presencial, a distancia, semipresencial o virtual, el proceso de formación en las aulas está directamente relacionada con una didáctica universitaria. Los lineamientos de las metodologías, técnicas, formas, medios, estrategias y técnicas e instrumentos de evaluación son los elementos que finalmente son visibles en el modelo educativo.

Por último, en el modelo de organización y operación se establecen los diferentes roles que cumplen directivos, profesores, estudiantes, egresados y empleadores. Son las personas las que concretan en la práctica el modelo educativo, por lo que definir el perfil de cada uno de los agentes comprometidos con la universidad es determinante. Además, se deben incluir los principales lineamientos para su implementación, aplicación y evaluación. Sin esto el modelo es una intención cargada de buenos propósitos pero que no se concretan en la práctica, que no cobran vida en la comunidad universitaria.

Es aceptado generalmente que el modelo educativo universitario debe incluir los elementos necesarios para el desarrollo de las funciones de docencia, investigación y extensión. Sin embargo, los modelos desarrollados están relacionados con la formación de recursos humanos. A continuación presentamos una descripción general de los principales (Centro de asesoría pedagógica).

El modelo tradicional

Se refiere principalmente a la elaboración de un programa de estudios. Los elementos que presenta son mínimos, ya que no se hacen explícitas las necesidades sociales, la intervención de especialistas, las características del educando, ni tampoco se observan las instancias de evaluación del programa de estudios. Su esquema es muy sencillo. En él destacan los cuatro elementos siguientes:

- 1] El profesor. Es el elemento principal en el modelo tradicional, ya que tiene un papel activo: ejerce su elocuencia durante la exposición de la clase, maneja numerosos datos, fechas y nombres de los distintos temas, y utiliza el pizarrón de manera constante.

- 2] El método. Se utiliza cotidianamente la clase de tipo conferencia, copiosos apuntes, la memorización y la resolución de los cuestionarios que presentan los libros de texto.
- 3] El alumno. No desempeña una función importante, su papel es más bien receptivo, es decir, es tratado como objeto del aprendizaje y no se le da la oportunidad de convertirse en sujeto del mismo.
- 4] La información. Los contenidos se presentan como temas, sin acotar la extensión ni la profundidad con la que deben enseñarse. De esta manera, algunos profesores desarrollan más unos temas que otros creando, por ende, distintos niveles de aprendizaje en grupos de un mismo grado escolar.

El modelo tradicional muestra la escasa influencia de los avances científico-tecnológicos en la educación, y en consecuencia refleja un momento histórico de desarrollo social. No obstante sus limitaciones, este modelo se tomó como base pedagógica para formar diversas generaciones de profesores y de alumnos.

El modelo de Ralph Tyler

Este modelo presenta como aportación fundamental que los objetivos de aprendizaje se convierten en el núcleo de cualquier programa de estudios, ya que determinan de una manera u otra el funcionamiento de las otras partes del programa.

La idea de elaborar un programa o una planeación didáctica teniendo como base los objetivos cambia sustancialmente el esquema tradicional de las funciones del profesor, del método, del alumno y de la información.

- 1] El profesor. Aunque el profesor presente notables cualidades de orador, gran capacidad de manejo de información y cuente con un amplio repertorio de conocimientos de un tema determinado, sus acciones están determinadas por el objetivo, puesto que señala con claridad la extensión y la profundidad con que se ha de enseñar dicho contenido. Este modelo menciona también la forma en que el profesor tendrá que impartir la enseñanza y le

propone diversas actividades según sea el tipo de objetivo de que se trate.

- 2] El método. Como los objetivos mencionan diversas acciones que los alumnos han de desempeñar, la enseñanza no puede dirigirse con un solo método o con una misma forma de dar la clase. Por el contrario, se proponen diversas actividades para los alumnos (actividades de aprendizaje) y actividades para el profesor (actividades de enseñanza), de tal manera que dependiendo del tipo de objetivo serán las acciones a realizar por el docente y los educandos. Este modelo ofrece la posibilidad de utilizar diversos métodos y técnicas, los cuales serán propuestos en los programas y en algunos casos serán seleccionados por los profesores.
- 3] El alumno. Los objetivos mencionan acciones que han de realizar los alumnos, por lo cual éstos dejan de ser pasivos u objetos de enseñanza y se convierten en sujetos de aprendizaje que realizan diversas acciones que son registradas por el docente. A diferencia del modelo tradicional donde el alumno desconocía la profundidad y extensión del tema, así como las acciones que se esperan de él, en el modelo de Tayler el alumno, desde la lectura del objetivo, conoce las actividades que debe realizar individualmente, en equipo o bien conjuntamente con el profesor.
- 4] La información. La información por enseñar ya no se presenta a manera de temas como se hacía en el modelo tradicional, sino por medio de objetivos, es decir, se fragmentan los contenidos en pequeñas porciones, las cuales están acotadas tanto en su extensión como en su profundidad.

Un contenido puede dar lugar a varios objetivos con diversas acciones por realizar; dichos objetivos se relacionan y se estructuran lógicamente formando unidades, éstas, a su vez, presentan un orden lógico y una secuencia de lo simple a lo complejo y forman un programa de estudios.

La información así estructurada permite un manejo preciso y homogéneo por parte del profesorado y elimina, en parte, la subjetividad en la enseñanza de los contenidos, ya que tanto las acciones

del profesor como del alumno, así como la extensión, profundidad y tiempo dedicado a cada objetivo están establecidos previamente en el programa de estudios.

La planeación didáctica se facilita puesto que el programa de estudios resulta lo suficientemente explícito y el docente sólo necesita hacer un análisis cuidadoso del programa, o en su defecto consultar al coordinador de área o de estudios.

Otras ventajas que proporciona este modelo son:

- 1] La evaluación. Se realiza de manera más sistemática, ya que los tiempos, las formas e instrumentos de evaluación que deben emplearse están predeterminadas en el programa de estudios. Los docentes podrán elegir formas alternativas de evaluación con la condición de que se adecuen al objetivo, es decir, que las acciones que el alumno debe realizar, las cuales se mencionan en el objetivo, sean susceptibles de medir y registrar.
- 2] La participación de especialistas. La elaboración de programas requiere de la participación de especialistas, puesto que se requiere de un conocimiento técnico-pedagógico que demanda rigor y precisión. La propuesta por objetivos, la selección de los mismos, así como su redacción son tareas complejas que requieren del conocimiento de diversas teorías del aprendizaje, del manejo de diversos métodos y técnicas didácticas y de enfoques taxonómicos de evaluación, entre otros requerimientos.
- 3] La sociedad. El vínculo entre educación y sociedad se torna más estrecho en este modelo, ya que los objetivos sugeridos por los especialistas tienen como marco de referencia las necesidades y demandas de la sociedad, de tal manera que conforme se modifican las necesidades sociales, es necesario cambiar los objetivos de los programas de estudios porque se corre el riesgo de que se vuelvan obsoletos.

El modelo de Popham-Baker

Este modelo se refiere particularmente a la sistematización de la enseñanza; hace una comparación entre el trabajo de un científico y el trabajo de un profesor. La comparación estriba en que el científico

tiene un conjunto de hipótesis como punto de partida, selecciona una serie de instrumentos para comprobar su veracidad, con los instrumentos seleccionados somete la hipótesis a experimentación y evalúa los resultados obtenidos.

De igual manera, el docente parte de un conjunto de objetivos de aprendizaje, selecciona los instrumentos de evaluación más idóneos y los métodos y técnicas de enseñanza acordes con los objetivos, los pone a prueba durante la clase o en el curso, y evalúa los resultados obtenidos.

Desde luego que los niveles de rigor, precisión y conceptualización distan mucho entre un científico y un docente; sin embargo, la propuesta de Popham-Baker postula que en ambos hay sistematización en el trabajo que se realiza, un conjunto de elementos a probar y la evaluación de resultados, es decir, cada uno de los elementos mencionados ocupa un lugar dentro de una secuencia formando un sistema que tiene una entrada y una salida de productos o resultados, los cuales se modifican por medio de un proceso.

Este modelo incorpora, a diferencia del modelo de Tyler, una evaluación previa de los objetivos de aprendizaje, la cual permite conocer el estado inicial de los alumnos respecto de los objetivos.

Los resultados de la evaluación previa se comparan con los resultados de la evaluación final; de esta manera puede registrarse y compararse el grado de avance en el aprendizaje de los alumnos.

Este modelo debe motivar a los docentes a realizar planeaciones didácticas rigurosas, bien secuenciadas y apoyadas con los instrumentos de evaluación más idóneos según los objetivos de aprendizaje que mencionen los programas de estudios que imparten.

El modelo de Roberto Mager

Este modelo permite a los docentes conocer en detalle una parte importante de los programas: los objetivos. Los objetivos pueden ser generales, particulares (también llamados intermedios) y específicos (también conocidos con el nombre de operacionales).

El modelo de Mager hace referencia a los objetivos específicos, es decir, con los que comúnmente opera el profesor en el salón de clase

y los que están en la base de su planeación didáctica. Habitualmente en un programa de estudios los objetivos específicos se presentan redactados, sin hacer mención a cada una de sus partes, para evitar la pérdida de significado o de sentido en el profesor.

Es frecuente que los profesores lean rápidamente los objetivos específicos y no tomen en cuenta todas las acciones y partes que se mencionan en ellos, esto trae como consecuencia que no se distinga con claridad cómo enseñar y evaluar adecuadamente los objetivos. Esta situación impide que se alcancen óptimamente las acciones y los niveles de ejecución que los objetivos demandan.

Las partes que integran un objetivo específico se detallan de la forma siguiente:

- 1] Presentación. Esta parte se refiere a quién efectuará la conducta solicitada: el alumno, el participante, el practicante, etcétera.
- 2] Conducta. Se refiere al comportamiento o acción que realiza el alumno o el participante. Por lo regular se redacta utilizando un verbo activo que no dé lugar a diversos significados.
- 3] Contenido. Esta parte hace mención al tema o subtema mediante el cual se logrará el objetivo, por ejemplo: tabla periódica, ecuación lineal, movimiento rectilíneo, efecto invernadero, etcétera.
- 4] Condiciones. Hace mención a las circunstancias particulares en que la conducta debe manifestarse, por ejemplo: en el laboratorio, en un mapa, con ayuda de un modelo o maniquí, en una maqueta, en la computadora, etcétera.
- 5] Eficacia. En esta parte se hace referencia al criterio de aceptabilidad de la conducta, es decir, se hace explícito el nivel o grado de complejidad en que la conducta debe darse.

El modelo de Hilda Taba

Este modelo sintetiza los elementos más representativos de los modelos mencionados anteriormente. Uno de los aportes que presenta es la organización de contenido y las actividades de aprendizaje.

El contenido de un programa de estudios o de una planeación didáctica debe presentar una organización lógica, cronológica o metodológica. Dicha organización permitirá al docente presentar la

información a los alumnos de lo simple a lo complejo, de lo que es antecedente a su respectivo consecuente, de la causa al efecto, de lo general a lo particular, etcétera, lo cual redundará en un mejor aprovechamiento.

La organización de las actividades también es un factor de mejora en el aprendizaje. Los profesores deben presentar a los alumnos los objetivos mediante una gama de actividades debidamente secuenciadas, considerando cuáles han de ser de manera individual y cuáles de forma grupal, fijando la duración de ambas.

Las actividades que los profesores y los alumnos realizan deben estar claramente diferenciadas y equilibradas, de tal manera que el profesor tenga previsto cuándo exponer, retroalimentar, organizar y supervisar, y en qué momentos el grupo asume el papel protagónico en el aprendizaje y el profesor coordina las actividades y retroalimenta a los alumnos individualmente o a cada uno de los equipos.

El modelo de Taba muestra a los docentes las partes más importantes de un programa, y a su vez les plantea el reto de elaborar planeaciones didácticas con organización de contenidos y actividades creativas, precisas y eficientes.

Figuroa Celis (2009) nos presenta una síntesis de los roles que deben cumplir la escuela, la educación, el maestro y el estudiante en los principales modelos pedagógicos.

Modelo	Escuela	Educación	Maestro	Estudiante
Tradicional	Lugar universal para adquirir conocimiento, espacio altamente controlado y rígido en el cual se puede vigilar a los alumnos	El aprendizaje se da por repetición, al pie de la letra y no se motiva a que los estudiantes reflexionen por lo aprendido	Es el poseedor del conocimiento, es el centro de atención durante la clase, establece normas y las hace cumplir	Su papel es pasivo y debe obedecer todo lo que se le dice y acatar las normas de la escuela
Conductista	Los resultados que busca se definen a partir de objetivos medibles, precisos y lógicos. Produce aprendizajes para retenerlos y transferirlos	Las estrategias de enseñanza parte de objetivos, los contenidos se transmiten utilizando medios didácticos pero la evaluación es de forma memorística y cuantitativa	El maestro guía al estudiante hacia el logro de un objetivo instruccional. El plan de enseñanza son los objetivos educativos, las experiencias educativas, su organización y su evaluación. Relación maestro-alumno: intermedio	El modelo por objetivos tiende a sistematizar, medir, manipular, prever, evaluar y proyectar cómo se va a comportar el alumno después de la instrucción
Cognitivista	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	Enfatiza la importancia de la experiencia en el desarrollo de los procesos cognitivos. El sujeto tiene carácter activo en sus procesos de conocimiento y de desarrollo cognitivo	El rol del maestro está dirigido a tener en cuenta el nivel de desarrollo y el proceso cognitivo de los alumnos. Orienta 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	El alumno puede contribuir de diversas maneras a lograr el aprendizaje significativo. Ausubel las resume señalando que el estudiante debe mostrar una actitud positiva; esto implica efectuar procesos para capacitar, retener y codificar la información

Modelo	Escuela	Educación	Maestro	Estudiante
Social	Se pretende capacitar para resolver problemas sociales para mejorar la calidad de una vida en comunidad	Se da preferencia a la auto evaluación y co-evaluación, pues el trabajo es principalmente solidario	El maestro es un investigador de su práctica y el aula es un taller	Los alumnos desarrollan su personalidad y sus capacidades cognitivas en torno a las necesidades sociales para una colectividad en consideración del hacer científico
Escuela nueva	La escuela será una escuela activa en el sentido de incluir todas las formas de la actividad humana: la intelectual, pero también la manual y la social. Utilizar con fines educativos la energía del alumno	Preparar al educando para el triunfo del espíritu sobre la matena, respetar y desarrollar su personalidad, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios de ellos.	De una relación de poder-sumisión que se da en la escuela tradicional se sustituye por una relación de afecto y camaradería. Es más importante la forma de conducirse del maestro que la palabra. El maestro será un auxiliar del libre y su espontáneo desarrollo.	Deben ser estudiantes activos que puedan trabajar dentro del aula sus propios intereses como persona y como estudiante
Constructivismo	Se desarrollan las habilidades del pensamiento de los individuos, de modo que ellos puedan avanzar en sus estructuras cognitivas para acceder a conocimientos cada vez más elaborados	Se forman sujetos, activos, capaces de tomar decisiones y emitir juicios de valor; lo que implica la participación activa de profesores y el estudiante	El maestro es un facilitador que contribuye al desarrollo de capacidades de los estudiantes para pensar, idear, crear y reflexionar	Alumnos que interactúan en el desarrollo de la clase para construir, crear, facilitar, liberar, preguntar, criticar y reflexionar sobre la comprensión de las estructuras profundas del conocimiento

Modelo	Escuela	Educación	Maestro	Estudiante
Conceptual	Es un modelo pedagógico orientado al desarrollo de la inteligencia en todas sus manifestaciones. Presenta como propósito fundamental, formar seres humanos amorosos, éticos, talentosos, creadores, competentes expresivamente. En un solo término analistas simbólicos específicos	Busca formar instrumentos de conocimiento desarrollando las operaciones intelectuales y privilegiando los aprendizajes de carácter general y abstracto sobre los particulares	Promueve el pensamiento, las habilidades y los valores en sus educandos, diferenciando a sus alumnos según el tipo de pensamiento por el cual atraviesan (y su edad mental), y actuando de manera consecuente con esto, garantizando además su aprendizaje de los conceptos básicos de las ciencias y las relaciones entre ellos	Los estudiantes organizan sus ideas y las comparten, utilizando elementos que les permita pasar de lo abstracto a lo particular
Tecnología educativa NTIC	Fortalecer procesos pedagógicos que reconozcan la transversalidad curricular del uso de las TIC, apoyándose en la investigación pedagógica	Se plantea la necesidad de fortalecer los procesos lectores y escritores como condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno	Es importante resaltar el proceso de cualificación en la formación docente, en particular en uso y apropiación de las TIC y la importancia de fortalecer los planes de estudio que respondan a las necesidades específicas de las comunidades	Implementación de estrategias didácticas activas que faciliten el aprendizaje autónomo, colaborativo y el pensamiento crítico y creativo mediante el uso de las TIC, y diseñar currículos colectivamente con base en la investigación

Ya se comentó que es en la función de docencia donde más se ha trabajado en la construcción de propuestas pedagógicas que permitan la concreción del modelo educativo de toda IES. Sin embargo, respecto a la función de investigación no existen tantas propuestas.

Edel Navarro explora los elementos que debe incluir una propuesta que atienda las dimensiones de investigación y trabajo colaborativo. Se plantea las preguntas siguientes:

- a) ¿Cómo conciben los modelos educativos de la IES el desarrollo de habilidades para la investigación?
- b) ¿Por qué deben desarrollarse las habilidades de investigación en los estudiantes?
- c) ¿Cómo lograr el aprendizaje y/o trabajo colaborativo en investigación?

El autor señala que existe una contradicción entre lo que se exige al investigador en su práctica profesional y la forma como se desarrolla su formación universitaria. Así, en el ámbito laboral, al investigador incipiente se le demandará poseer habilidades para la comunicación efectiva, la argumentación, la administración del tiempo, la prospectiva, el pensamiento crítico, el liderazgo y, si opta por la investigación como actividad principal, que sea capaz de formar o participar en una red y/o equipo de trabajo y lograr acuerdos teórico-metodológicos-laborales (inter, trans y multidisciplinares) para llevarla a feliz término.

Como contraparte, la investigación en la universidad es una actividad individualizada en donde el alumno reflexiona sobre su objeto de estudio, construye su problema de investigación y realiza su trabajo de campo en solitario. Durante esta experiencia académica su posibilidad de interacción y diálogo se reduce a la relación entre asesor-alumno, guía-aprendiz o de acuerdo con el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje: en el binomio del experto y el novato. La realidad es que su trayectoria universitaria no fue el espacio idóneo para fermentar los conocimientos y capacidades para lo que se le está requiriendo. ¿Cuál debe ser el nexo entre estos dos tipos de habilida-

des? ¿Se trata de un intento deliberado de los modelos educativos por aproximarse a la inter y transdisciplinariedad?

Lo anterior lleva a reflexionar en torno a la congruencia entre lo declarado por los modelos de las IES y la planeación y ejecución de acciones para su logro, así como el análisis de la ventaja competitiva de las mismas al formar alumnos interesados y capaces de desarrollar actividades de investigación en su área de especialidad y con las competencias básicas para trabajar en manera colaborativa. De aquí se desprenden algunos cuestionamientos: ¿Cómo responden los modelos de las IES a ello? ¿Cómo los modelos educativos conciben compartir talentos entre sus alumnos? ¿De qué manera desarrollan la habilidad en los estudiantes para la toma de decisiones grupales? ¿Qué habilidades sociales desarrollar en sus alumnos?

Respecto al tema de la investigación en las IES, se parte del análisis de sus creencias como culturas organizacionales, específicamente de cómo comparten y viven sus integrantes los valores que constituyen su identidad, intentando responder específicamente aquellos que podrían permitir el cambio y la creatividad. En este sentido, su forma de trabajo generalmente se localiza en tres niveles básicos: el de las acciones, el de las políticas y el de las creencias. Si se piensa por ejemplo en procesos de cambio, las modificaciones de las acciones producen cambios localizados y específicos; en contraste, las modificaciones en las políticas generan transformaciones amplias que involucran acciones múltiples; los cambios en las creencias producen a su vez políticas diversas y proveen una plataforma amplia de reflexión para todo cambio, incluyendo las culturales.

A manera de ejemplo de lo que implican las creencias, nuestro autor elabora el siguiente planteamiento: ¿Qué significa, por ejemplo, la expresión “nuestra universidad debe fomentar la investigación y el trabajo colaborativo”? Alguien puede interpretar eso como “Inclu-yamos más materias de metodología y desarrollo humano en el plan de estudios”; otros como: “Hagamos que los alumnos sean reflexivos y cooperativos”, etcétera. La siguiente declaración resulta reveladora:

Es complejo responder, y más aún al intentar comprender las identidades regionales de las IES y sus necesidades de respuesta comunitaria. Sin embargo, no escapa la pregunta, es que ¿los modelos dan respuesta parcial a su realidad? y por tanto ¿la visión de realidad de sus egresados también deben entenderse en ese sentido? (*Ibíd.*: pp. 5-6).

Formas de organización y operación académica y administrativa

Se pueden distinguir tres formas básicas de organización adoptadas por las universidades para el cumplimiento de su misión: la agrupación cátedra-facultad (conocido también como modelo napoleónico), el departamento-colegio y la de laboratorios-seminarios. En la actualidad lo más común es encontrar formas híbridas con mayor o menor énfasis en cualquiera de ellas.

Organización cátedra-facultad

Esta forma de organización académica corresponde al periodo en que las universidades básicamente cumplían la función de enseñanza-aprendizaje. Se le identifica más como modelo napoleónico, no tan solo por su organización de facultades, sino por la concepción de Napoleón sobre la universidad: que el Estado debe hacerse cargo de la enseñanza de la nación (el Estado docente) y que a él corresponde asegurar, mediante la universidad, el doble cometido de formar los cuadros administrativos (y profesionales) y de supervigilar la educación en los niveles escolares inferiores. En pensar, seguidamente, que esta función docente del Estado es imprescindible allí donde éste no goza ya de las legitimidades tradicionales: monárquicas y religiosas. En pensar, por último, que dicha institución encargada de la superintendencia de toda la educación pública debe estar compuesta por un grupo de profesores que se constituyen en corporación y gozan de una relativa autonomía dentro del marco del servicio del Estado (Burton, 1997: 151).

La experiencia francesa proporcionó desde comienzos del siglo XIX un modelo típico de relación entre las universidades modernas y

el Estado, en el que aquéllas quedan sujetas al control administrativo centralizado de éste, que decide incluso la creación de cátedras y el nombramiento de funcionarios, imponiendo a la par una homogeneidad relativamente grande en la enseñanza, los exámenes y los grados. Además, ella dio lugar a un modelo específico de organización separada de las funciones de investigación y enseñanza superior, que el modelo alemán proclamaba inseparables. De acuerdo con este modelo organizacional, se establecía una clara diferencia de funciones entre las facultades universitarias (las escuelas profesionales) y demás instituciones de enseñanza, como la Ecole Polytechnique y las Grandes Ecoles, y los organismos encargados de la investigación y las labores intelectuales de nivel superior, como el College de France, La Ecole Practique des Hautes Etudes y otros similares. Se crean asimismo organizaciones separadas para la investigación universitaria, como es el caso del Centre National de la Recherche Scientifique, el que da empleo regular a un alto número de investigadores, los cuales pueden ser también contratados por las universidades.

Esta forma de organización académica está constituida por unidades operacionales centradas alrededor de un programa de estudio (carrera) que agrupa a estudiantes que lo cursan. Los profesores, independientemente de su disciplina, están adscritos a las unidades académicas y concentradas por carreras, lo que favorece la relación entre disciplinas, aun cuando dificulta la relación horizontal entre escuelas y facultades (Sánchez, 1995: 12). En la organización basada en el nodo cátedra-facultad existe un gran peso de la autoridad personal y la independencia del catedrático en lo individual. Los catedráticos son la expresión local de la disciplina o del campo de conocimiento. Entre sus ventajas, según Jorge Laurent (1975: 13), está que las escuelas y facultades responden a la tradición y desarrollo de un sentido de pertenencia e identidad con la escuela o facultad, ya que una sola unidad académica ofrece un programa de estudios en su totalidad.

Las facultades y escuelas permiten la centralización académica y administrativa, que en determinados contextos y tiempos evita la excesiva especialización del personal académico. Las facultades tienen, generalmente, cierta autonomía respecto de la propia universidad. La

dirección de las mismas corresponde a un director. La célula de organización de la docencia se establece a partir de las cátedras o materias. Este tipo de estructura académico-administrativa se caracteriza por su rigidez y su falta de adaptabilidad ante los cambios y expansión del conocimiento, así como de la evolución de las tecnologías educativas.

Organización departamento-colegio

La estructura departamental se caracteriza por el agrupamiento de profesores e investigadores en un departamento en torno de un campo especializado del conocimiento, por lo que, generalmente, es unidisciplinario y pretende conjugar las actividades de docencia, investigación y extensión en una sola unidad académica (Sánchez, 1995: 13).

Esta estructura organizativa solo cubre algunas áreas del plan de estudios, con el fin de lograr un tratamiento coordinado y homogéneo de los distintos aspectos del proceso educativo. Su unidad fundamental son los departamentos, los cuales desarrollan actividades tanto de docencia como de investigación y de difusión especializada. También se conforma como unidad administrativa y académica. En los departamentos se integran los profesores y/o investigadores de distintas categorías, con funciones específicas. Su organización interna depende del modelo general adoptado, el más común es el jerárquico, presidido por el jefe del departamento.

Es de destacar que la estructura departamental permite optimizar recursos al no duplicar las asignaturas que ofrece la institución, lo que posibilita la reducción de los gastos operativos.

Los departamentos se relacionan con los programas de docencia a partir del sistema de créditos. El crédito es el valor simbólico que se asigna a un determinado conocimiento y que será otorgado a quien se apropie, o domine dicho conocimiento (el alumno). El número de créditos se asigna en proporción a las exigencias o dificultades que representa el poseer o apropiarse de determinado conocimiento: las horas de teoría o práctica que son necesarias, el lugar que ese conocimiento ocupa dentro de una determinada carrera, el nivel de profundización, etc. Los créditos adquiridos indican el nivel de estudios del alumno, los dominios que sobre un campo del saber posee. La suma de

un total de créditos previamente establecido determina la conclusión de un estudio o carrera específica.

El sistema de créditos permite que los planes de estudio tengan una mayor flexibilidad, al favorecer la rápida incorporación de nuevos conocimientos y la diversidad de los mismos. En este sentido existen dos formas de implantar un sistema de créditos:

- 1] Sistema de créditos rígido. En este caso el alumno tiene que cumplir con un plan de estudios predeterminado y secuenciado
- 2] Sistema de créditos flexible. En este otro planteamiento los alumnos pueden integrar su propio programa de estudios, sujetándose solamente a ciertos prerrequisitos, por ejemplo, el hecho de que para tomar la materia de cálculo deben haber cursado previamente la asignatura de álgebra. Asimismo, puede existir el sistema semiflexible, en el que el estudiante tiene que cumplir con un plan de estudios básicos obligatorios y posteriormente conformar su propio perfil profesionales de una serie de materias optativas.

Como se puede observar, los sistemas de créditos ofrecen grandes ventajas tanto para los alumnos como para la administración universitaria y el personal docente, a saber:

- 1] Al estudiar en un sistema de créditos el alumno tiene la posibilidad de concentrarse en alguna de las disciplinas de su campo profesional.
- 2] Al cursar la carrera el estudiante puede ir definiendo la especialidad en la que le interesa ejercer como profesionalista.
- 3] El alumno, al diseñar su propio plan de estudios, tiene la posibilidad de concentrar sus esfuerzos en las áreas de su interés.
- 4] El sistema de créditos evita la dispersión, asegurando el dominio de las áreas básicas y permitiendo la selección de materias de tipo especializante.
- 5] Se reduce la deserción en virtud de que el estudiante selecciona sus horarios y número de materias, permitiéndole administrar su tiempo ya sea para trabajar, realizar prácticas profesionales o llevar a cabo otros estudios o actividades.

Organización laboratorios-seminarios

A principios del siglo XIX surge en Alemania la reforma más importante en el área educativa, una que permitiría que la investigación se convirtiera en un fenómeno universitario. Esta reforma que habitualmente se relaciona con el nombre de Wilhelm von Humboldt, estableció como principio perdurable la idea de la unidad entre investigación, docencia y estudio.

Esta ideología académica estableció premisas que vinculan la producción y divulgación del conocimiento. Quienes enseñan en los niveles más avanzados del sistema educativo, dedicados ellos mismos a la investigación, deben entrenar a los estudiantes para la investigación haciéndolos participar de la misma. En laboratorios y seminarios, los estudiantes se vuelven investigadores al buscar respuestas a problemas de investigación que los profesores especifican o que ellos mismos inician. En efecto, profesores y estudiantes se vuelven colegas de investigación y unen sus manos en una búsqueda común de un nuevo conocimiento. Al servir la investigación como componente primario, en el papel del profesor universitario se incorporan investigación y docencia: la actividad de investigación con todo derecho se vuelve un modo de instrucción. En el papel del estudiante se funden investigación y aprendizaje: la actividad de la investigación se transforma en un modo de estudio. De esta manera, al orientar tanto a profesores como a estudiantes, la investigación reúne docencia y estudio en una red interminable de compromiso con el avance del conocimiento. Se forja un cercano vínculo entre investigación, docencia y estudio (Burton, 1997: 47).

La unidad básica de su organización académica para el cumplimiento de la misión universitaria respecto a la investigación fue el laboratorio de investigación-docencia y el seminario de investigación-docencia. En éstos, además de contribuir al nuevo conocimiento, al mismo tiempo se enseñaba el conocimiento existente.

En el laboratorio su trabajo era demasiado flexible, así, en ocasiones concentraban en un semestre las conferencias para en el siguiente dedicarlo únicamente a la investigación. La educación por medio de la investigación y la libertad de enseñanza y la investigación se ligaron,

no a la educación humanística amplia y la ilustración general (como pensaba Humboldt), sino a una especialización cada vez mayor. Por lo cual el laboratorio se convirtió en la herramienta organizacional del profesor-científico; en su interior se desarrollaron y llevaron a cabo los procedimientos de entrenamiento; en él se establecieron las calificaciones de especialistas que certificaban la competencia científica (*Ibid*, p. 43).

Una herramienta operativa similar fue el seminario, que incorporaba intereses de investigación de los profesores e iniciaba a los estudiantes en la práctica de la investigación. El seminario orientado a la investigación se convirtió en otra institución para descubrir, alimentar y entrenar el talento científico; otro escenario en donde la educación de los aprendices transmitía e impulsaría nuevas maneras de entender una disciplina (*Ibid*, p. 47).

Los seminarios e institutos tendían a convertirse en establecimientos públicos en sí mismos, responsables legal y financieramente ante el Estado, por lo general de manera directa, y pasando por encima de la autoridad de la estructura corporativa tradicional de los profesados y otros órganos universitarios. Como resultado, se desarrolló como rasgo genérico una organización universitaria débil: no surgieron ni una fuerte administración universitaria y ni siquiera una fuerte estructura de facultad o departamento. Estas características se convertirían más tarde en deficiencias estructurales, leves primero, a principios del siglo XX, y notoriamente más graves después, cuando la expansión posterior de la educación superior masiva dio lugar a universidades de mucho mayor tamaño.

La universidad de investigación alemana presentaba una forma de organización básicamente de tipo gremial, en la que los profesores de cátedra, que utilizaban los institutos y seminarios para llevar a efecto la integración de la investigación, la enseñanza y el estudio, se bastaban a sí mismos.

Por lo tanto, no fue la universidad en general, ni siquiera las principales facultades constitutivas, quienes dirigieron la acción y llevaron adelante el sistema alemán. Fueron los institutos, seminarios, laboratorios y hospitales controlados y supervisados desde

las cátedras, unidades autocontenidas de producciones académicas comparativamente pequeñas y muy autónomas.

Cuando en los 1970 llega finalmente al sistema alemán una vasta reforma administrativa, se crearon los departamentos, no para reemplazar a los institutos, sino para sustituir, como subestructura, las cinco o seis grandes facultades improductivas. Aun cuando los departamentos se habían insertado en parte para controlar mejor a los institutos, estos últimos se conservaron intactos. Como consecuencia directa, en Alemania, el departamento no es la unidad operativa mínima, sino más bien una asamblea de mayor tamaño, tipo facultad, que reúne un conjunto de institutos. Básicamente, el instituto todavía maneja los cursos y exámenes y funciona como la unidad en donde tiene lugar la capacitación doctoral.

De conformidad con lo analizado hasta el momento, para evaluar el trabajo de cualquier IES es fundamental tener presente el contexto en que se desenvuelve y los modelos educativos y académicos con los cuales determina las características de sus funciones institucionales. Por lo tanto, en el apartado siguiente realizaremos una presentación de la Red de la Universidad de Guadalajara y sus principales características, que es el marco en que se concibe y crea el Centro Universitario del Norte.

CAPÍTULO IV.

Modelo educativo del Centro Universitario del Norte

Para contextualizar el modelo educativo del CUNorte es necesario realizar una presentación de la Red Universidad de Guadalajara así como la reforma académica emprendida en 1989 con la cual se da el proceso de desconcentración educativa mediante la creación de los centros universitarios regionales, entre ellos, el caso que nos ocupa.

La Universidad de Guadalajara

Principales indicadores

Actualmente, la Universidad de Guadalajara (2012)¹ tiene cobertura educativa en prácticamente los 125 municipios que integran el estado de Jalisco.

De la matrícula total del estado de Jalisco en nivel superior y medio superior, la Universidad de Guadalajara atiende aproximadamente al 48% y 51%, respectivamente.

Los servicios de educación superior los brinda por medio de 15 centros universitarios: seis centros metropolitanos y nueve centros regionales. En enseñanza media superior participan 22 escuelas de la zona metropolitana de Guadalajara y 31 escuelas regionales (a las que se encuentran adscritos 71 módulos). Además, cuenta con un sis-

1. Fuente: Numeralia institucional de diciembre de 2012.

tema de universidad virtual que atiende las necesidades educativas en esta modalidad.

Los estudios de educación superior incluyen 197 programas de licenciatura, 62 de especialidad, 78 de maestría, 29 de doctorado y siete de técnico superior universitario. La matrícula total en nivel superior es de 103 180 y en medio superior de 132 600 alumnos.

De conformidad con el sistema de evaluación nacional para determinar la calidad de los programas educativos, la Universidad de Guadalajara cuenta con 80 programas de licenciatura acreditados por organismos reconocidos por COPAES y 95 de posgrado evaluados satisfactoriamente en el PNPC.

El personal académico por tiempo de dedicación suma un total de 15 201, integrado por: 5 115 profesores de tiempo completo, 795 de medio tiempo, 7 924 de asignatura, 1 080 técnicos académicos de tiempo completo y 320 técnicos académicos de medio tiempo.

Del personal académico de tiempo completo, 3 544 realizan fundamentalmente funciones de docencia, y los 1 571 restantes, de investigación.

Uno de los instrumentos con que cuenta el gobierno federal para primar e incentivar la investigación de vanguardia en el país es el Sistema Nacional de Investigación (SNI). Este sistema integra a los investigadores más sobresalientes y productivos de México, a los que otorga un pago mensual como retribución a sus actividades realizadas. De los 1 571 investigadores de la Universidad de Guadalajara, 696 están en este padrón de excelencia.

Además del personal académico, en la Universidad labora el siguiente personal administrativo: 5 277 administrativos sindicalizados, 1 157 de confianza, 1 429 por contrato laboral y 1 632 mandos medios y superiores.

Reseña Histórica de la Universidad de Guadalajara

[...] He resuelto a consulta del nominado mi Consejo de Indias, de quince de marzo de este año (1791), se erija y establezca una Universidad en esa ciudad (Guadalajara de la Nueva Galicia), y que se la aplique

solamente el edificio del Colegio de Santo Tomás, que fue de los regulares expulsos, y los capitales de sus obras pías claras y positivas, con la precisa obligación de cumplirlas, costeadando la mutación del edificio, que fuese necesaria, de los propios de esa ciudad[...] Yo, el Rey [...]²

Con este acto nace la actual Universidad de Guadalajara.³ La real cédula de la fundación a favor de la Real y Literaria Universidad de Guadalajara fue expedida por Carlos IV, el 18 de noviembre de 1791.

La prestigiada Universidad de Salamanca cobijó y aportó su marco normativo para regular la vida de esta nueva institución educativa. En 1815, el rey de España, Fernando VII de Borbón, mediante una real cédula, aprobó el articulado de las constituciones propias de la Real Universidad Literaria de Guadalajara.

El primer acontecimiento importante en la vida de la Universidad acontece después de tres meses de la firma del acta de independencia de México, el 14 de junio de 1821, cuando el rector, Diego Aranda y Carpinteiro, juró obediencia al Plan de Iguala. En consecuencia, se cambió su título de “Real y Literaria Universidad” por el de “Universidad Nacional”, quitando de su blasón las armas de España, para fijar en su lugar el nuevo escudo nacional mexicano, representado con el águila azteca que dio lugar a la fundación de Tenochtitlan.

Este período de consolidación del Estado mexicano, marcado por la disputa del poder entre grupos conservadores y liberales, significó para la Universidad una etapa igualmente de inestabilidad. La clausura de la Nacional Universidad de Guadalajara fue dispuesta por los gobiernos republicanos en varias ocasiones, viéndose influenciados por las corrientes napoleónicas que encontraban dentro de los claustros universitarios el espíritu del oscurantismo medieval,

-
2. Palacio de San Lorenzo del Escorial, 18 de noviembre de 1791, S. M. don Carlos IV de Borbón, rey de España y del Mar Océano, ante su secretario, don Antonio Ventura de Taranco.
 3. El presente repaso de la historia de la Universidad de Guadalajara está basado en la obra de Carlos Ramiro Ruiz Moreno, *Apuntes para la historia de la Universidad de Guadalajara*. Universidad de Guadalajara, 2001.

procediendo a fundar, en su lugar, liceos e institutos que llevaran de manera armónica el correcto desarrollo de las ciencias. La primera clausura fue decretada el 17 de enero de 1826, por Prisciliano Sánchez y Padilla, primer gobernador del estado de Jalisco.

La última clausura de este período de la Universidad de Guadalajara se dio el 2 de diciembre de 1860, al acontecer la separación entre el Estado y la iglesia, y surgir el sentido oficial de la educación pública superior en el estado de Jalisco, asumiendo sus funciones el Instituto de Ciencias del Estado.

Para 1924 la educación media superior y superior en el estado de Jalisco era atendida por las escuelas de Medicina, de Farmacia, de Jurisprudencia, la Preparatoria de Jalisco, la Normal para Maestros, la Normal y Preparatoria para Señoritas, la Comercial para Señoritas y la Biblioteca Pública del Estado.

En junio de 1925 el entonces gobernador del estado, José Guadalupe Zuno Hernández, convocó a un grupo de distinguidos maestros, profesionistas e intelectuales jaliscienses para que le ayudaran a perfilar el sentido y la organización de la nueva Universidad de Guadalajara y de cada una de sus dependencias.

Las cuatro directrices trazadas para estas jornadas, como plataforma metodológica del grupo en aras de un proyecto estratégico hacia la universidad, quedaron integradas en los siguientes objetivos:

- 1] Mejorar los servicios de las instituciones que ya existían, reorganizando sus aspectos administrativos y docentes.
- 2] Establecer las escuelas y dependencias que hacían falta para la total integración de la enseñanza superior, dotándolas de elementos materiales y humanos, sin olvidar los programas y planes de estudio necesarios para su actividad docente.
- 3] Reorganizar la enseñanza elemental y superior.
- 4] Planificar la enseñanza industrial y agrícola a través de las dependencias correspondientes.

Enrique Díaz de León, director de la Escuela Preparatoria de Jalisco y diputado secretario al Congreso del Estado, impulsó la elaboración de la primera Ley Orgánica y presentó la iniciativa ante

el pleno del H. Congreso del Estado, la cual fue aprobada por unanimidad mediante el decreto número 2721, el 7 de septiembre de 1925.

El perfil de la Universidad de Guadalajara concebida por Guadalupe Zuno se proyecta en una pluralidad de enfoques liberales, originados en la Constitución Federal de 1917. La Universidad de Guadalajara renace de una serie de instituciones sueltas, nacidas unas del pasado colonial, y otras, las menos, de la república juarista, viéndose ahora reunidas dentro de una universidad de estado.

El 12 de octubre de 1925 se declara solemnemente inaugurada la Universidad de Guadalajara, siendo su primer rector Enrique Díaz de León. La Universidad de Guadalajara queda constituida por las facultades de Jurisprudencia, Medicina, Ingeniería, Comercio y Farmacia; por las escuelas Preparatoria de Jalisco, Normal Mixta y Politécnica, además de la Biblioteca Pública, el Museo del Estado y los observatorios Meteorológico y Astronómico.

Es importante resaltar que en el apadrinamiento del acto estuvo representada la Universidad de Salamanca, junto con la de París y la de California.

Los primeros diez años de labores, la Universidad de Guadalajara operó como una estructura meramente napoleónica, ajustada al marco normativo de la época, sin otra finalidad que la de “formar hombres útiles a la sociedad”.

Como resultado del Primer Congreso de Universitarios Mexicanos, celebrado del 7 al 14 de septiembre de 1933 en la ciudad de México, la Universidad de Guadalajara definió su rumbo ideológico en materia educativa y con ello la consecuente declaración de compromiso social con las clases populares.

Estudiantes que no comulgaban con este sesgo ideológico en la educación universitaria efectuaron una serie de manifestaciones que al impedir el trabajo en la universidad, concluyeron con la clausura y transformación de la universidad en la Dirección General de Estudios Superiores, de orientación socialista, acorde con el mandato de la Constitución mexicana. Ésta fue la medida adoptada el 23 de febrero de 1935 por el gobernador del estado para garantizar la impartición de educación superior.

El 22 de junio de 1937 el gobernador del estado restablece en sus funciones a la Universidad de Guadalajara –en lugar de la Dirección General de Estudios Superiores– designando como su nuevo rector al licenciado Constancio Hernández Alvirde, quien venía desempeñándose con el carácter de director general de Estudios Superiores del Estado de Jalisco. En este sentido se aprueba la nueva Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara, el 9 de noviembre de 1937.

El 23 de agosto de 1947 el gobernador del estado, José de Jesús González Gallo, expidió la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara, suprimiendo de la educación superior su orientación socialista para hacerla acorde a la reforma constitucional del país. Adicionalmente, esta nueva ley disuelve la Federación de Estudiantes, retira la participación del alumnado en el Consejo General Universitario e instituye como órgano máximo de gobierno la figura del rector, que el propio gobernador se encargaba de designar.

Los alumnos organizados en una nueva federación llevan a cabo una serie de presiones y negociaciones con el gobernador para que promulgara una nueva ley que devolviera el carácter revolucionario a la educación y su autoridad al Consejo General Universitario como máximo órgano de gobierno y la de proponer una terna al gobernador para que éste designara al rector en turno. Este esfuerzo se ve realizado con la promulgación de la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara el 2 de septiembre de 1952, vigente hasta enero de 1994.

Con la llegada a la rectoría de Raúl Padilla López, el 1° de abril de 1989, se inician en la Universidad de Guadalajara los trabajos de la actual reforma académica que guían el camino de nuestra universidad. Una de las acciones de esta reforma académica, que será analizada en el punto siguiente, fue la aprobación por parte del Congreso del Estado de Jalisco de la nueva Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara, el 15 de enero de 1994, que a la fecha rige la vida universitaria.

La reforma académica de 1989

Las autoridades universitarias responsables de la gestión institucional en 1989 reconocen que la Universidad de Guadalajara enfrenta

problemas serios para resolver con éxito las nuevas demandas sociales, como el desarrollo científico y tecnológico acelerado, el desarrollo social y económico, justo y equilibrado, y la transformación de las estructuras políticas. Los cambios en el terreno económico han hecho dar un giro radical al propio carácter de las necesidades de formación de profesionistas (UdeG, 1990a).

De igual forma se establece que anteriormente las instituciones de educación superior del país habían enfocado de manera prioritaria su trabajo hacia la atención de la demanda educativa. Éste ha sido el criterio fundamental para la evaluación de su quehacer y para la asignación de recursos.

La tesis general que asume el programa de reforma es que el desarrollo integral del estado y de la universidad requiere de una auténtica descentralización de la vida política, social, económica y cultural de la entidad. La Universidad de Guadalajara puede aportar muchos elementos de apoyo a este proceso. Para ello es indispensable que nuestra institución no sólo consolide su desconcentración educativa, sino que se descentralice en el estado, creando las bases para el funcionamiento de un verdadero sistema universitario en Jalisco. Sólo el impulso a una universidad flexible, con propuestas diferenciadas en torno a los diferenciados contextos regionales, puede hacer posible una universidad que apoye el proceso de desarrollo estatal (UdeG, 1990b).

Por lo tanto, los principales retos que debe asumir y superar la Universidad de Guadalajara son los siguientes:

a) En el entorno nacional

- Incrementar el valor social de los servicios que presta a la comunidad en que se inserta. Ésta es la única vía por la cual puede aumentar su legitimidad social.
- Coadyuvar en la reformulación del proyecto de modernización del país, en congruencia con los planes nacional y estatal de desarrollo.
- Participar (a través de la investigación y la docencia) en la concepción y puesta en marcha de mejores proyectos de desarrollo

nacional, los cuales disminuyan la gran desigualdad social y económica y fortalezcan la soberanía nacional sobre bases justas y dignas para toda la población.

- Asimilar y adecuar creativamente los avances tecnológicos y científicos que están revolucionando la economía nacional y mundial, como la microelectrónica, la biotecnología, los usos alternativos de la energía y los nuevos materiales.
- Formar profesionales con sentido nacionalista y con la versatilidad suficiente para hacer aportaciones pertinentes y creativas sobre entornos y perfiles cambiantes.
- Elevar su capacidad de desarrollo cualitativo, en un contexto nacional de restricciones económicas. Esto representa un desafío en materia presupuestaria y financiera.
- Colaborar con el proceso de descentralización y regionalización de la educación superior, cuestión que a nivel nacional constituye una línea de acción estratégica prioritaria.
- Ofrecer nuevas opciones educativas que el cambio en el contexto nacional está demandando en diferentes áreas del conocimiento, tanto en el desarrollo tecnológico como en la investigación científica y en el reforzamiento de la identidad cultural, debido a la fácil penetración por los medios masivos de comunicación.
- Apoyar la autodeterminación científica y tecnológica del país mediante la producción de conocimientos y tecnologías propias, vinculadas con el aparato productivo de bienes y servicios
- Aportar el componente innovador que las universidades públicas están en condiciones de propiciar, mediante la educación de posgrado y la investigación humanística, científica y tecnológica.

b) En el entorno estatal

- Responder eficientemente a la gran demanda de educación superior y generar las condiciones que permitan al estudiantado obtener la mejor de las formaciones profesionales con un sentido de servicio y compromiso social.
- Mantener su esencia popular y su compromiso con todos los sectores sociales, especialmente el obrero y el campesino.

- Desconcentrar geográficamente sus funciones y regionalizar los servicios educativos en polos de desarrollo que liberen a la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG) de ser la única opción universitaria en la entidad.
- Propiciar un mejor desarrollo regional y adecuado ordenamiento territorial de las comunidades urbanas y rurales, mediante aportaciones en docencia, investigación y extensión, favoreciendo una mayor racionalidad en el crecimiento social, en la preservación y formación del medio ambiente, y en la adecuada explotación de los recursos naturales.
- Dar a la población demandante de empleo, como los migrantes, mayores elementos de cultura económica y laboral a través de sistemas no escolarizados de educación abierta. Así se ofrecerá una respuesta a las presiones demográficas de carácter económico. Para ello será necesario que las áreas de extensión y difusión reelaboren su concepción y su funcionamiento.
- La situación social del estado se caracteriza por verdaderos problemas en aspectos de salud, nutrición, vivienda, educación, empleo, identidad cultural, urbanismo y ecología, que deben ser objeto de un mayor estudio por parte de la universidad, para generar opciones de solución.
- Los desarrollos urbano e industrial requieren de una mayor participación de los recursos humanos, no a través de más destreza manual y operativa, sino mediante una capacidad reflexiva con mayor versatilidad e inventiva.
- La economía urbana que ha marcado la pauta en el desarrollo económico de Jalisco, también plantea a la universidad las siguientes necesidades: *a)* una mayor diversificación en la gama de profesionales y técnicos que forma, en concordancia con la tecnología que se incorpora continuamente al aparato productivo, *b)* la economía popular y la microempresa demandan personal calificado, profesional y técnicamente, para la transformación dinámica de este sector y *c)* generar verdaderas opciones a los problemas de vialidad y transporte, vivienda, seguridad, economía doméstica, etcétera.

El medio rural plantea los siguientes desafíos a la universidad:

- Formar profesionistas con sentido comunitario y dispuesto al trabajo rural. La reducción en este medio de la demanda de profesionistas tradicionales, hace necesaria la revisión de los currículos de las carreras.
- Poner en marcha todo un sistema de investigación, docencia y extensión, relativo a las aplicaciones de las nuevas tecnologías agrícolas y agroindustriales, sobre todo en ciencias alimenticias.

Queda claro que eran dos las preocupaciones de las autoridades:

- a) había que cambiar lo que se venía haciendo, no dedicarse únicamente a la docencia sino incluir la investigación y extensión del conocimiento como triángulo equilibrado del quehacer universitario;
- b) no hacerlo únicamente en la ZMG, sino que había que ayudar a revertir el proceso de centralización del estado, ayudando con ello a su desarrollo equilibrado y llevando más educación a más gente.

Así, podemos asumir que la reforma universitaria se plantea como objetivos generales dos: la adopción de un nuevo modelo académico que privilegie el desarrollo armónico de la docencia, investigación y extensión; y la ampliación permanente de su alcance y cobertura.

Con el proceso de reforma se busca transformar las características de la Universidad instrumentando el modelo de red que se propone en la reforma y que se enuncia en la tabla siguiente:

La Red Universitaria es concebida como la columna vertebral de los ejes de la reforma académica y administrativa y se definieron ocho ejes básicos de operación para alcanzar la meta de la calidad y la pertinencia en el trabajo universitario (*Ibíd.*):

Planeación, descentralización y regionalización

- Modernización y flexibilización académico-administrativa
- Actualización curricular y nuevas ofertas educativas
- Fortalecimiento de la investigación y el posgrado
- Profesionalización del personal académico
- Vinculación con el entorno social y productivo
- Fortalecimiento de la extensión, la difusión de la cultura y el deporte
- Fortalecimiento y diversificación de las fuentes de financiamiento

Cuadro 2. Comparativo entre la universidad tradicional y el modelo de red

La universidad tradicional	El modelo de red
Hipercrecimiento, concentración ZMG, masificación	Centros de menor talla en todo el estado
Modelo profesionalizante, demérito de la calidad académica y de los egresados	Formación de profesionistas polivalentes, adaptables a las demandas del mercado de trabajo, y competitivos por su alta calidad académica
Incipiente capacidad de producir e innovar el conocimiento en ciertas áreas y desarticulación de las funciones sustantivas	Un modelo académico que integre investigación, docencia y extensión a partir de la problemática y las necesidades regionales y nacionales
Improvisación de la planta académica en algunos casos	El mejoramiento de la formación del personal académico y la implementación de normas para su ingreso, promoción y permanencia
Insuficiente vinculación con el entorno social y productivo	Una relación múltiple y orgánica con el entorno social y productivo, esquemas de coparticipación con los sectores de la sociedad civil, consejos civiles
Hipertrofia en su estructura: - Centralización en toma de decisiones - Congestionamiento administrativo	Centros con alto grado de autonomía operacional, decisoria, organizativa y de recursos financieros
Dependencia casi total del financiamiento gubernamental	Diversificación de las fuentes de financiamiento que complementen los ingresos universitarios a través del pago de servicios educativos, operación de patronatos, asesoría e investigaciones bajo contrato, etcétera.

Fuente: Red Universitaria en Jalisco. Universidad de Guadalajara, 1991.

Las premisas fundamentales en que se basa la red son (*Ibíd.*):

- El núcleo ordenador está constituido por la vida académica, en función de la cual se estructuran el gobierno, la administración y los apoyos al desarrollo institucional.
- Las funciones sustantivas se caracterizan por su integración y equilibrio. El sustrato básico de conocimientos está constituido por los resultados de investigaciones generadas por fuentes nacionales y extranjeras, pero principalmente orientado a la

producción de conocimiento propio resultado de investigar sobre la problemática y necesidades nacionales y regionales. Este sustrato nutre la docencia, que a su vez es soporte para la formación de recursos humanos calificados, cuya tarea (conjuntamente con la extensión y difusión) es la transformación social.

De igual forma sus principios son (*Ibíd.*):

- Distribución racional y equilibrada de la matrícula y los servicios educativos en el territorio.
- Desarrollo de nuevos esquemas organizativos tanto en lo académico como en lo relativo a normatividad y estructura de gobierno, servicios administrativos y generales y servicios de apoyo

En síntesis el nuevo modelo académico de la Universidad de Guadalajara presupone realizar la descentralización a toda la red; una nueva organización que incluya el aspecto académico, de gobierno y de servicios; y trabajar bajo el principio de la interdisciplinariedad académica (ver diagrama siguiente).

Figura 6. Premisas del nuevo modelo académico de la universidad



Fuente: elaboración propia.

Estas premisas del nuevo modelo académico implican una serie de transformaciones en cada subsistema de la universidad, y exigen una estrategia de descentralización simultánea y permanente que haga posible la realización de cada uno de los cambios en lo particular (Cuadro 3).

Cuadro 3. Nuevo modelo académico de la universidad

	Sistema	Transformación	
Descentralización	Académico	1. Modelo departamental	Programa Desarrollo Recursos Humanos
		2. Interdisciplinario inter y entre centros	
		3. Centros áreas disciplinar vocación regional	
	Gobierno	1. Nuevas estructuras	
		2. Nuevo cuerpo normativo	
	Administrativo	1. Nuevas estructuras	
2. Nuevos procesos			

Fuente: elaboración propia.

Es a través del sistema académico que la universidad cumple su misión por medio de las funciones de docencia, investigación y extensión.

De conformidad con su Plan de Desarrollo Institucional, la Universidad de Guadalajara es un instrumento de justicia social; brinda igualdad de oportunidades educativas a la juventud estudiosa de Jalisco y de una extensa franja del occidente del país. Desde su fundación se ha comprometido con el desarrollo económico y social de la región, contribuyendo a ello mediante sus programas de docencia, investigación, extensión, difusión cultural y asistencia social.

La Universidad de Guadalajara busca formar profesionistas con una preparación integral: dotados de una conciencia social crítica, comprometidos con su hacer en beneficio del pueblo de México, partícipes de los principios del razonamiento crítico y anti dogmático, del libre examen de las ideas y de la búsqueda científica del progreso cognoscitivo.

El espíritu universitario se basa en el reconocimiento de que la razón crítica, al servicio de la ciencia y del desarrollo social, es la base del progreso cultural, político y material de los pueblos. Por eso, en la universidad se estimula el desarrollo tolerante del pluralismo de ideas y corrientes, de enfoques cognoscitivos y de proyectos culturales. Espíritu universitario, razón y democracia se implican mutuamente.

El modelo de Red Universitaria asume como misión principal la producción de conocimientos y servicios socialmente relevantes, de manera crítica, sistemática y permanente, cuyo fin esencial es contribuir a la satisfacción de los requerimientos sociales, culturales, intelectuales y productivos de los diversos sectores de la región y del país.

Hasta el momento de la reforma prácticamente solo se desarrollaba la docencia. Ésta tenía una serie de limitaciones, por ejemplo: excesiva concentración en la ZMG, hincapié desmesurado en las carreras tradicionales, currículos rígidos y poco actualizados, bajos índices de titulación, falta de una política de seguimiento de egresados, etcétera.

De igual forma, la investigación era casi nula y la extensión se concentraba en la ZMG; ambas se desarrollaban a través de esfuerzos aislados, sin la existencia de una política institucional.

En términos generales los principales retos que debe asumir el nuevo modelo académico son:

- 1] Formar profesionistas que respondan a las necesidades regionales, nacionales e internacionales.
- 2] Llevar la educación al mayor número de personas posible y a todo el estado de Jalisco.
- 3] Lograr una relación armónica entre las funciones de docencia, investigación y extensión.
- 4] Apoyar una vinculación permanente de cada centro universitario con su zona de influencia.
- 5] Permitir una interdisciplinariedad al interior de cada departamento, entre departamentos de cada centro y entre los departamentos de toda la red.
- 6] Preservar la cultura.
- 7] Apoyar el desarrollo de las zonas más marginadas, etcétera.

La Universidad adopta el modelo de red para organizar su actividad académica y administrativa, integrada por los centros universitarios, tanto metropolitanos como regionales, los sistemas de Universidad Virtual y de Educación Media Superior, y la Administración General de la Universidad.

El centro universitario es la entidad responsable de la administración y desarrollo de los programas académicos de nivel superior, así como de los programas educativos con carácter profesional medio terminal relativos al área del conocimiento de su competencia. Los centros universitarios podrán ser temáticos o regionales, integrados por divisiones y departamentos; los centros universitarios temáticos organizan y administran sus programas académicos con base en áreas afines del conocimiento o en campos del ejercicio profesional, a saber:

- Centro Universitario de Arte Arquitectura y Diseño
- Centro Universitario de Ciencias Biológica Agropecuarias,
- Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas
- Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías
- Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
- Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

Por su parte, los centros regionales realizan su función en atención a necesidades regionales multidisciplinarias:

- Centro Universitario de los Altos
- Centro Universitario de la Ciénega
- Centro Universitario de la Costa
- Centro Universitario de los Lagos
- Centro Universitario de la Costa Sur
- Centro Universitario del Norte
- Centro Universitario del Sur
- Centro Universitario de los Valles
- Centro Universitario de Tonalá

Por su parte, el Sistema de Universidad Virtual atiende la educación en línea.

El Sistema de Educación Media Superior es la entidad responsable de la integración de las funciones de docencia, investigación y difusión, así como de la administración de este nivel educativo, a través de la Dirección General de Educación Media Superior, a la que se adscribirán las escuelas preparatorias, técnicas, politécnicas y planteles que imparten programas académicos del nivel.

La Administración General es el conjunto de órganos administrativos dependientes de la Rectoría General que cumplirán las funciones de coordinación, asesoría y apoyo a programas y actividades a la Red Universitaria.

Las autoridades universitarias optaron por el modelo departamental como forma de organización académica básica para la universidad; por la atención que da al desarrollo equilibrado de las funciones de docencia, investigación y extensión; y tiene mayor vinculación con el modelo académico que se pretendía implantar en la Universidad de Guadalajara.

De acuerdo con el documento *Red Universitaria en Jalisco, modelo básico de organización* (Universidad de Guadalajara, 1993); el departamento es la célula básica de organización de los centros que conforman la Red Universitaria. Están considerados como unidades académicas integrales, ya que en ellos se realizan todas las funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión) en torno a un área específica del conocimiento. Dentro de su área de conocimiento los departamentos desarrollarán las siguientes funciones:

- 1] *Investigación.* Producción de conocimientos mediante la investigación científica de calidad. Los académicos adscritos al departamento deberán estar al tanto de los conocimientos que se producen a nivel mundial; sus labores de investigación deberán tener por objeto avanzar la frontera del conocimiento.
- 2] *Docencia.* Impartir los cursos que en su área de competencia requieran las diferentes licenciaturas y posgrados del centro universitario. El departamento definirá los contenidos de los cursos de acuerdo con las necesidades que establezcan las coordinaciones de los diferentes programas.

- 3] *Extensión.* Establecer los programas de vinculación, educación continua, difusión científica e intercambio académico en su ámbito de competencia. Dentro de las acciones de vinculación se encuentran: colaboración con empresas externas, oferta de servicios, prácticas profesionales de alumnos y relación con otros centros y sistemas o modalidades de instrucción de la red.

Existen dos tipos de departamentos: básicos y especializados. En los departamentos básicos sus contenidos no dependen del entorno inmediato; por lo general sus conocimientos son de índole universal y su producción científica se publica en revistas de carácter internacional. Constituyen un núcleo rígido de conocimiento dentro del centro universitario, ya que generalmente las transformaciones en el entorno no provocan de forma inmediata cambios en sus objetos de estudio (p.e.: física, matemáticas, biología, filosofía, etcétera).

Por su parte los departamentos especializados en general se orientan a la formación profesional. Forman la coraza flexible de los centros universitarios ya que deben cambiar constantemente para ofrecer educación, conocimientos y servicios adecuados a las necesidades del entorno. Deben mantener una estrecha vinculación con el ámbito profesional para actualizar en forma permanente sus programas (p.e.: ingeniería mecánica, asuntos políticos y de gobierno, ecología).

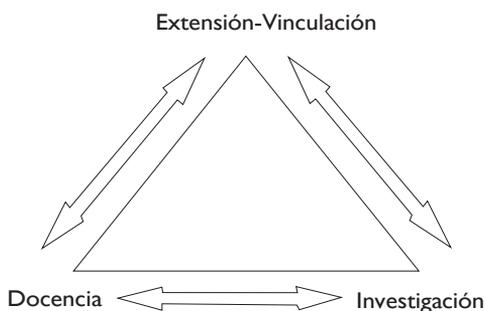
Existe un departamento por cada área de conocimiento, integrado por los académicos especializados. La ventaja del modelo departamental es que permite el desarrollo armónico de las tres funciones de la universidad: la docencia se responsabiliza de la capacitación del factor humano; su relación con la investigación le asegura que se incorporen a los planes de estudio los adelantos de la ciencia; y la extensión le permite incorporar las demandas actuales de los grupos de interés que atiende la universidad.

La investigación, en particular la aplicada, tiene que ser pertinente al entorno de la universidad. La vinculación con los sectores social y productivo aportan realmente los beneficios a estos sectores.

Como se puede apreciar en la figura 6, la lógica de trabajo académico se realiza mediante la interrelación permanente de las tres

funciones básicas de la universidad. Así, por medio de la extensión la universidad entrega los productos generados por la docencia y la investigación a su entorno de influencia. De esta forma se vincula con su entorno y dicha vinculación es el parámetro que le permite evaluar la pertinencia de su trabajo y llevar a cabo las modificaciones y ajustes en sus objetivos y sus estrategias.

Figura 7. Lógica académica general



Fuente: elaboración propia.

Las funciones de docencia, investigación y extensión se realizan a través de las unidades que integran al departamento: academias, centros, institutos y laboratorios. En el cuadro siguiente se describen las características generales de cada una de ellas.

El Centro Universitario del Norte⁴

Principales características del contexto económico, social y cultural regional que condicionaron su creación.

Uno de los objetivos establecidos en la Reforma Académica de la Universidad de Guadalajara emprendida en 1989 consistió en la descon-

4. Salvo que se señale lo contrario la información que se trabaje en este apartado será del documento básico para la constitución del CUNorte.

Cuadro 4. Estructura del departamento

Docencia	Investigación-extensión
<p><i>Academias</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Agrupa un conjunto de profesores que guardan afinidad respecto de sus funciones de investigación, docencia y extensión • Se formará a partir de cursos afines, agrupados por ejes cognoscitivos, campos disciplinares y objetos de estudio • Unifica criterios en los procesos educativos de la docencia • Promueve la formación y actualización docente • Realiza investigación que apoye los procesos educativos • Evalúa la operación e impacto de los cursos docentes, de investigación y difusión • Organiza sus programas en razón de la formación integral de los alumnos, que les permita la aplicación de sus conocimientos, aptitudes y destrezas en el ejercicio profesional • Jefe de academia 	<p><i>Institutos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigación con reconocimiento nacional e internacional • Lo integran al menos cinco profesores con doctorado o categoría de titular • Cuenta con al menos tres líneas de investigación definidas • Director de instituto • Podrán tener centros y laboratorios <p><i>Centro</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigación • Lo integran al menos dos profesores con doctorado o categoría de titular • Cuenta con al menos dos líneas de investigación definidas • Director de centro <p><i>Laboratorio</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo a la docencia, investigación y extensión • Cumplir funciones especializadas de apoyo al departamento en forma sistemática • Tiene al menos un académico con categoría de asociado • Jefe de laboratorio

Fuente: elaboración propia.

centración de los servicios educativos por medio de la conformación de la Red Universitaria. Es en 1994 cuando este proyecto ve la luz y originalmente contempló la creación de seis centros temáticos en la Zona Metropolitana de Guadalajara y cinco centros regionales ubicados en el interior del Estado. Así, la Red se integró por los centros de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH), de Arte Arquitectura y Diseño (CUAAD), de Ciencias Económico y Administrativas (CUCEA), de Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI) y Ciencias de la Salud (CUCS). Por su parte en las regiones del Estado se establecieron los centros

regionales: de los Altos (Tepatlán), de la Costa (Puerto Vallarta), del Sur (Ciudad Guzmán), de la Ciénega (Ocotlán) y el de la Costa Sur (Autlán de Navarro).

Para cumplir cabalmente con el objetivo de desconcentración de servicios educativos la Red ha venido creciendo; resultado de ello, fue la creación del Centro Universitario del Norte (CUNorte); en el año 2000 nace como campus y es hasta enero del 2005 cuando adquiere la estructura y funcionamiento de un centro universitario.

El CUNorte tiene la misión de prestar servicios educativos a la zona norte de Jalisco y sur de Zacatecas. La zona norte la integran los municipios de Bolaños, Chimaltitán, Colotlán (donde se ubica el Centro), Huejúcar, Huejuquilla el Alto, Mezquitic, San Martín de Bolaños, Santa María de los Ángeles y Totatiche. Por su parte, en la zona sur de Zacatecas (donde tiene influencia el Centro) se localizan los municipios de Moyahua, Tlaltenango, Momáx, Florencia de Benito Juárez, Tepechitlán, Valparaíso, Teúl de González Ortega, Atolinga, Tepetongo, Monte Escobedo, Jalpa y Juchipila.

Las principales características sociodemográficas de la región que se consideraron para la adopción del modelo educativo del CUNorte fueron: la gran dispersión geográfica y las precarias vías de comunicación entre las localidades y la sede del Centro; la alta población indígena originaria de la zona; el bajo nivel económico de las familias y la necesidad de todos sus miembros de ser proveedores de la misma; la falta de empresas formalmente establecidas y su consecuente mercado laboral débil; aunado a lo anterior, la necesidad de formar en sus profesionistas capacidades de emprender y gestionar nuevos proyectos productivos que agreguen valor a los escasos recursos naturales de la zona:⁵

5. Es importante señalar que se toman los datos originales del documento base para la constitución del CUNorte; pues el objetivo es presentar el contexto que determinó las características del modelo educativo y académico elegido; por lo que no se actualiza el valor de los mismos.

Dispersión geográfica y escasos medios de comunicación:

La Región Norte de Jalisco se localiza en un enclave de la Sierra Madre Occidental. Posee accidentes geográficos muy pronunciados que van alternando mesetas con valles, lomeríos y cañadas que dan a la región esa particular característica de “región de cañones”, que a su vez posibilita la variedad de climas que van desde el clima frío y seco hasta el clima tropical subhúmedo.

Los límites territoriales de la Región Norte de Jalisco se establecen:

- Al norte y al oriente con el valle de Jerez y los valles de Juchipila y Tlaltenango, en el estado de Zacatecas.
- Al oeste limita con los estados de Nayarit y Durango.
- Al sur se une con el resto del estado de Jalisco a través de los municipios de Tequila y Hostotipaquillo.

A su vez, la Región Norte está conformada por diez municipios y su distancia con relación al CUNorte es la siguiente:

Municipio	Distancia del CUNorte en km
Bolaños	94
Chimaltitán	119
Colotlán	03
Huejúcar	33
Huejuquilla el Alto	160
Mezquitic	115
San Martín de Bolaños	150
Santa María de los Ángeles.	08
Totatiche	30
Villa Guerrero	50

Alta población indígena originaria y residente de la zona

La población del estado de Jalisco era de 6 335 000 habitantes. La Región Norte la habitaban 76 002, o sea, el 1.2% del total de la población estatal; de los cuales 13 253 eran indígenas de la etnia huichol.

En esta zona se asienta el 40% de la población indígena total del estado, siendo Mezquitic y Bolaños, principalmente, donde viven la mayoría de los indígenas de la etnia wirrarika.

El 11.65% de la población mayor de 5 años en la región hablan una lengua indígena, de los cuales el 38.5% no habla español. El municipio de Mezquitic es el que presenta más alto índice de habitantes que sólo hablan su lengua indígena, con el 21.5% de los mayores de 5 años.

El bajo nivel económico de las familias

La PEA regional es de 51 540 habitantes, de los cuales están activos 20 256 habitantes y 31 292 habitantes corresponden a la PE inactiva. En el sector primario se ubica el 49.3% de la población que está activa dedicados principalmente a las actividades agropecuarias. En el sector secundario se ubica el 28.8% de esta población activa. Las actividades de este sector se concentran en los obreros y los artesanos, la construcción y la minería son otras de las actividades de este sector. En el sector terciario, se ubica el 22.0% de la población. Las actividades principales de este sector son el comercio y los servicios.

El nivel de ingresos de la población se considera muy bajo. Un 15% de la población percibe menos de un salario mínimo de acuerdo al promedio regional; el 24% hasta dos salarios mínimos; el 15% genera sus propios ingresos, esta población no recibe un salario. En la población indígena sus ingresos son escasos y eventuales; sus actividades principales son el trabajo agrícola como jornaleros y la elaboración de artesanías.

El norte de Jalisco ocupa el primer lugar de marginación a nivel estatal. La proporción de habitantes en Guadalajara que viven en medio de la pobreza y pobreza extrema es de 20.32%, lo cual contrasta con 74.70% del promedio en la Región Norte.

Sector productivo poco desarrollado

El sector industrial se encuentra muy poco desarrollado en la región. Sin embargo, después de las actividades agropecuarias, es el sector industrial el que establece una mejor posibilidad de ocupación para

la población de la región. Esto es resultado de la escasa inversión estatal y federal, lo que impide el crecimiento económico de los mercados interno y externo, lo que mantiene en una situación de lento crecimiento a la región.

La industria manufacturera se orienta principalmente a la producción de bienes-salario. En primer lugar se encuentra el subsector de los productos alimenticios. En segundo lugar está el subsector de los textiles, enfocado hacia la manufactura de prendas de vestir, la elaboración de bordados en pita y otras artesanías. El piteado de cinturones y otras prendas se ha extendido hacia otros municipios de la región. En el ramo de las artesanías, sobresalen las elaboradas por la etnia de los huicholes. En tercer lugar destaca el subsector de la madera y sus derivados. En cuarto lugar se ubica la producción de los productos minerales no metálicos. En quinto lugar se encuentran las microempresas para la fabricación de productos metálicos.

Las actividades del sector servicios, al igual que el industrial, están poco desarrolladas. El desarrollo de este sector depende de otros subsectores como el educativo, la atención para la salud y la asistencia social, entre otros. La mayor parte de estos servicios se concentra en el municipio de Colotlán, esto se explica porque 31% de la PEA se localiza en este municipio.

La región norte se caracteriza por su alto grado de pobreza y marginación y la escasez de servicios, por lo que en cuanto a bienestar social es el más bajo a nivel estatal. En 1990 ninguno de los municipios de la región alcanzaban el promedio estatal de servicios de bienestar. A escala regional, 55% de las viviendas contaban con agua potable, 33% con drenaje y 62% contaba con energía eléctrica. Respecto a la población indígena huichol, sus condiciones de bienestar son más precarias: 97% de las viviendas tienen pisos de tierra; los materiales de construcción son de adobe y con techos de morillos; no existe el servicio de drenaje, ni letrinas, 99% de las viviendas están en estas condiciones; 95% de las viviendas no cuenta con agua potable y solamente 5% tienen agua entubada.

El promedio de analfabetismo es de 31.33%. El 50% alfabetizada es mayor de 15 años. Los municipios con el mayor número de anal-

fabetas son Mezquitic, con 40 %, Bolaños con 31% y Huejuquilla con 16%. En tanto que Colotlán tiene una población mestiza con tan sólo el 10% de analfabetas. Respecto a la escolaridad de la etnia indígena huichol, los habitantes mayores de 15 años son analfabetas que corresponden al 52% de la población indígena. Las mujeres presentan un analfabetismo superior al de los varones.

Como se puede apreciar, del contexto descrito anteriormente se desprende una situación económica, cultural, social y política altamente negativa para los habitantes de esta región. Elementos como la marginación, la distancia de las poblaciones al lugar sede del CUNorte, la necesidad de todos los miembros de participar del sostenimiento familiar, el escaso desarrollo del sector productivo y de servicios, fueron fundamentales para determinar las características particulares del modelo educativo y académico adoptado por el Centro. Las principales características de este modelo académico son las de organización departamental por problemáticas y no por áreas de conocimiento, la modalidad educativa de *b-learning*, el enfoque intercultural y el aprendizaje centrado en el estudiante como principales sellos distintivos de su quehacer educativo.

Misión del Centro Universitario del Norte

El Centro Universitario del Norte se define como la entidad de la Red Universitaria en Jalisco, de la Universidad de Guadalajara, que tiene como misión el diseño, operación y desarrollo de programas de nivel técnico medio superior, técnico superior universitario, licenciatura y posgrado en la Región Norte de Jalisco, sin menoscabo de apoyar la formación profesional de los habitantes del suroeste del estado de Zacatecas, con los cuales los habitantes del norte de Jalisco comparten cultura, comercio y modos de producción.⁶

6. Documento base del modelo educativo CUNorte. Mientras no se establezca lo contrario, la información presentada será de este documento.

Misión

Somos un Centro perteneciente a la Red de la Universidad de Guadalajara, que tiene como finalidad cumplir con las funciones sustantivas de la misma, ofreciendo servicios educativos no convencionales, innovadores, pertinentes y congruentes a las condiciones de multiculturalidad de la Región Norte de Jalisco y Sur de Zacatecas; desarrollando actividades de creación, conservación, extensión y difusión de La Cultura y las culturas, a través de un dialogo horizontal e incluyente de la institución con la comunidad; y realizando trabajos de producción y divulgación de investigación.

Una de las características principales de nuestros programas académicos es promover una propuesta educativa que combine la generación de ambientes de aprendizaje a través de un modelo innovador, flexible y de calidad, centrado en el estudiante, sustentado en el uso de las nuevas tecnologías de la educación y que promueva además el compromiso y la justicia social, el cuidado del medio ambiente, el respeto a la diversidad, la dignidad humana, en un ambiente de libertad, pluralidad y democracia.

Visión

- 1] Somos un Centro Universitario que cuenta con la infraestructura y el equipamiento necesario para el desarrollo óptimo de las actividades educativas más importantes de nuestros Programas Educativos, así como para el desarrollo de las Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento de nuestros Cuerpos Académicos.
- 2] Desarrolla un modelo educativo centrado en el aprendizaje, en permanente actualización, adecuado a las exigencias del mundo actual y contextualizado a la realidad social en la que se encuentra.
- 3] Los programas educativos han incorporado elementos de multiculturalismo y han avanzado en términos de flexibilidad curricular ofreciéndose en formato multimodal para los alumnos.
- 4] La planta docente es acorde a los estándares recomendados a nivel nacional en cuanto al número de maestros y la mayoría de ellos cumplen con el perfil PROMEP deseable.

- 5] Nuestros Cuerpos Académicos están en proceso de consolidación, desarrollan actividades académicas de impacto regional, nacional e internacional y contribuyen al fortalecimiento de nuestros Programas Educativos.
- 6] Se desarrolla una propuesta de educación permanente y para la vida, a través de espacios educativos con modalidades abiertas e incluyentes para personas con diferentes condiciones y estilos de vida.
- 7] Los proyectos de extensión han permitido establecer un estrecho vínculo y una comunicación adecuada con los distintos sectores de la comunidad, lo cual se manifiesta en el alto grado de aceptación, que la región tiene del Centro.
- 8] La mayoría de nuestros Programas Educativos se encuentran evaluados y algunos en proceso de certificación, cumplen con estándares nacionales de calidad y contribuye al desarrollo regional.
- 9] Cuenta con un programa de tutorías pertinente a la modalidad educativa que ofrece el centro y todos nuestros PTC participan como Tutores
- 10] Un número importante de egresados ha certificado sus competencias profesionales, se incorpora con éxito en las áreas de desarrollo profesional y ha participado en estancias profesionales y servicios comunitarios.
- 11] Distribuye los recursos según criterios de alto rendimiento y calidad.
- 12] Ha certificado los principales procesos de gestión académica y escolar.
- 13] Incorpora mecanismos de evaluación en los que intervienen los estudiantes y su grado de satisfacción con respecto a su educación es aceptable.
- 14] Se caracteriza por la sistematización de sus procesos haciendo uso de las nuevas tecnologías.
- 15] Ofrece una amplia gama de servicios educativos, orientados a generar fuentes de empleo y responder al mercado laboral, así

mismo investigaciones que propongan soluciones creativas al desarrollo sustentable de la región.

- 16] Fomenta la movilidad internacional de estudiantes y profesores mediante intercambios.

Modelo educativo

El documento base para la constitución del CUNorte declara que “la base de todo modelo educativo debe partir necesariamente de una concepción de educación, de elementos filosóficos que habrán de orientar la práctica y el desarrollo del quehacer pedagógico.

La respuesta a las preguntas ¿qué entendemos por educación?, ¿qué es la educación?, ¿cómo se educa?, nos comprometen, sencillamente a tomar partido y a sentar las bases de la acción educativa.

La toma de decisiones posteriores se torna coherente y lógica a partir de este referente inicial. Incluso cuando no se expresa en forma explícita, toda práctica pedagógica está fundamentada en principios, presupone un conjunto de creencias que están cargadas de cierta intencionalidad, lo cual orienta necesariamente el rumbo de las instituciones.

Con base en lo anterior presentamos los principales ejes epistemológicos que orientan el modelo del CUNorte, con la finalidad de contextualizar nuestra propuesta académica y pedagógica (Modelo Académico CUNorte). Dos son los ejes epistémicos sobre los cuales descansa la propuesta: el constructivismo y el pensamiento complejo.

Fundamentos constructivistas del modelo académico

El documento establece que uno de los compromisos principales del constructivismo es promover acciones educativas pertinentes, contextualizadas y cargadas de contenido y significatividad, poniendo énfasis en el alumno y en sus condiciones, promover ambientes propicios para el aprendizaje y garantizar la responsabilidad con su propia formación. Se busca trasladar el énfasis de la enseñanza al aprendizaje y del docente a las personas que aprenden.

La trascendencia de lo anterior tiene relevancia en la responsabilidad de la Universidad de Guadalajara, a través del CUNorte,

en ofrecer conocimientos contextualizados, buscando garantizar un modelo pertinente, acorde a las necesidades del entorno, que rescate las manifestaciones de diversidad cultural de los distintos municipios de la región, la cual cuenta con una gran variedad de elementos identitarios entre los que destaca la presencia más fuerte de comunidades indígenas en nuestro Estado.

Lo que implica lograr un dialogo incluyente de la institución con la comunidad, que permita una adecuada comunicación entre el sistema y el entorno. Lo cual debe traducirse en una oferta académica que sea factible a las necesidades y expectativas sociales y la incorporación de manera transversal en el diseño de los cursos con elementos que aborden aspectos de la problemática específica de la región.

Lo anterior representa enfrentar el reto de promover una cultura del autoaprendizaje, que garantice a los individuos una actitud autogestiva y una educación permanente, significa delegar la responsabilidad a los sujetos de su propio aprender.

La fundamentación del modelo desde el pensamiento complejo

El término complejo tiene como significado “tejer las partes” y precisamente esta es una de las definiciones que mejor explica el sentido del pensamiento complejo, la necesidad de articular y vincular los conocimientos parciales con referencia a un todo.

Uno de los grandes retos de la educación en el presente siglo es la demanda de una visión transdisciplinar. El prefijo *trans-* significa ir más allá, transgredir las fronteras y en este sentido se debe educar para ser transgresores de las parcelas disciplinarias en las que se ha dividido al conocimiento desde el siglo XVIII hasta nuestros días.

En un trabajo Edgar Morín, encargado por la UNESCO, hace alusión a siete saberes que son indispensables para educación del siglo XXI, los cuales intentamos recoger e incorporarlos como propuesta en el presente modelo, tomando en consideración que esto no implica necesariamente la solución definitiva a los problemas educativos (pensar eso, sería contradictorio con el planteamiento mismo de la complejidad), sino con la esperanza de contar con mejores herramientas para enfrentar la incertidumbre y la complejidad de una realidad

que rebasa con mucho nuestros actuales esquemas de interpretación. Con base en este planteamiento realizamos la descripción de las características que deberá guiar nuestro proceso educativo, a saber:

- 1] *El conocimiento del conocimiento*: implica el reconocimiento de nuestros propios esquemas de interpretación de la realidad, es una mirada recursiva que intenta dar una explicación a nuestro propio conocimiento, como una necesidad primera que nos permita afrontar riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan para parasitar la mente humana. Se trata de reformar el pensamiento para enfrentar la incertidumbre en la que nos desenvolvemos, renunciar a la certidumbre prometida por los grandes paradigmas redentores del pensamiento [...]. Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto síquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión.
- 2] *Los principios de un conocimiento pertinente*: la tradición del conocimiento fragmentado en disciplina, impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos [...] Es necesario enseñar los métodos que permitan aprender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo. Este reto impacta directamente en la concepción de nuestros departamentos, los cuales no son concebidos como parcelas separadas del saber, sino como espacios para la interrelación del conocimiento general; las carreras deberán de nutrirse de esa interacción sin aspirar a la dependencia exclusiva de alguno de ellos, sino como, un proceso formativo que se nutra de las diversas propuestas cognitivas en forma transversal.
- 3] *Enseñar la condición humana*: entender al ser humano en su complejidad implica considerar su condición física, biológica, síquica, cultural, social e histórica. Enfrentar este reto implica, que a pesar del reconocimiento de que existen elementos en lo que

somos iguales, que nos unen y compartimos debemos renunciar a esquemas universales de intervención para todos los alumnos sin reparar en que también existen diferencias fundamentales, educar bajo esta propuesta implica el desarrollo de la comprensión de esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano.

- 4] *Enseñar la identidad terrenal*: las sociedades se encuentran cada vez más conectadas y entran en un proceso de condicionamiento mutuo, las nuevas tecnologías y los procesos de globalización han trastocado las estructuras sociales de las localidades en el mundo pero al mismo tiempo esa globalidad se nutre de los procesos locales. El conocimiento de los desarrollos de la era planetaria que van a incrementarse en el siglo XXI y el reconocimiento de la identidad terrenal que será cada vez más indispensable para cada uno y para todos deben convertirse en uno de los mayores objetos de la educación. En este sentido el CUNorte no deberá de renunciar a la integración de la región en este proceso de globalización.
- 5] *Enfrentar las incertidumbres*: el desarrollo de las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas y el impacto de esos conocimientos tuvieron una contundencia indiscutible por muchos años; sin embargo, en las últimas décadas del siglo XX nos han revelado innumerables campos de incertidumbre [...] La educación promovida desde nuestro Centro Universitario deberá comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas, en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias sociales.
- 6] *Enseñar la comprensión*: la mejor forma de enseñar la comprensión es incorporándola vivencialmente en nuestras prácticas cotidianas, privilegiando la comunicación y el entendimiento del “otro”, la comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. Ahora bien, la educación para la comprensión ha estado ausente de nuestras enseñanzas. En una

región como la nuestra, con altos niveles de marginación y con procesos sociales altamente discriminatorios, el educar en la comprensión no sólo es necesario sino indispensable; la Región Norte de Jalisco necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. [...] instaurar procesos de comunicación más humanos y eficaces es el gran reto de la labor docente.

- 7] *La ética del género humano*: la educación debe abordar la reflexión sobre el género humano, abordando la comprensión de sus implicaciones biológicas, antropológicas y sociales, de tal manera que la condición multidimensional de lo humano, no quede reducido a sólo una de sus partes y considere la articulación del componente ternario individuo-sociedad-especie, como un referente necesario para la construcción de una “antropo-ética” [...]. Todo esto se traduce en una ética, que tiene como principal elemento la dialógica, que sustituya el establecimiento de una moral con reglas universales de comportamiento y reconozca el devenir producto de la relación y las articulaciones de los elementos que conforman la triada.

Modelo académico

El modelo académico está definido por la estructura orgánica de la institución, los procesos de gestión y administración con que dicha estructura da soporte al desarrollo de las funciones sustantivas, los programas educativos y el desempeño de las diversas acciones encaminadas al logro de los propósitos institucionales.

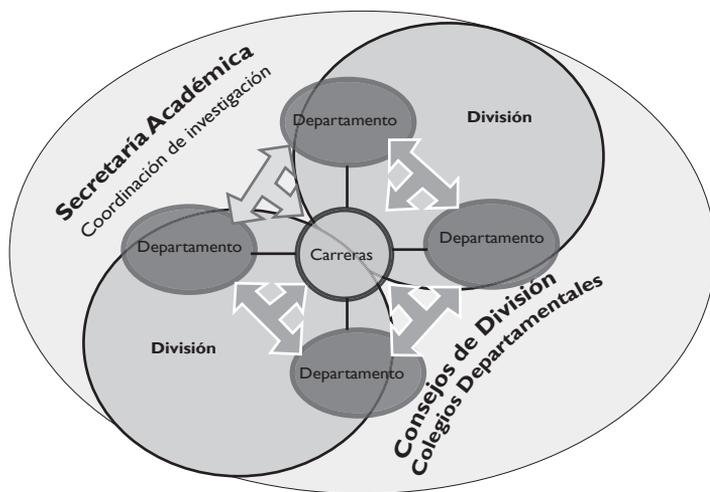
Este modelo académico, entendido como la institucionalización operativa de los planteamientos enunciados en el modelo educativo en el que creemos como paradigma, como deber ser, se propone un proceso formativo centrado en el estudiante y sus modos de ser y aprender a ser, conocer, hacer, convivir, emprender y crear, propiciado con una adecuada gestión institucional (UdeG, 2007: 9).

De conformidad con lo anteriormente señalado, la propuesta de organización académica y administrativa debe estar en función de los planteamientos establecidos en el modelo educativo. Es en este sentido que el documento rector del CUNorte propone:

una estructura académica que responda a los enfoques constructivista y del pensamiento complejo, donde las divisiones estrictamente disciplinares deben dar paso a nuevas formas de organización académica con el propósito de superar la tendencia a fragmentar los saberes y promover las condiciones para el desarrollo de conocimientos multi-dimensionales, que establezcan vínculos entre las diferentes áreas del conocimiento para abordar problemas relevantes para la Región.

Esta estructura académica deberá ser capaz de “responder a las exigencias de flexibilidad, pertinencia, innovación y eficiencia de las actividades sustantivas que desarrollan los Departamentos y las Divisiones” (Figura 8).

Figura 8. Esquema relacional de la organización académica



Como se establece en este esquema organizacional, las funciones sustantivas del Centro las realizan los cuatro departamentos integrados en torno a dos divisiones: Ciencia y Tecnología y Cultura y Sociedad (ver figura 9).

División de Ciencia y Tecnología

Esta División desarrolla actividades académicas relacionadas con el ámbito de la economía, y el desarrollo tecnológico que se enfocan a la aplicación de conocimiento para promover alternativas de producción y comercialización; así como la introducción de nuevas tecnologías para un desarrollo pertinente para la región.

Departamento de Fundamentos del Conocimiento

Este Departamento enfocará su trabajo hacia la realización de las tareas sustantivas desde una perspectiva transversal que brinde apoyo epistémico y metodológico a los distintos programas académicos que se oferten en el Centro Universitario. En el ámbito de la generación y aplicación del conocimiento, su trabajo contribuirá a un mejor abordaje de la problemática regional que permita generar conocimiento pertinente para el desarrollo regional y el mejoramiento de la formación profesional de los estudiantes. Su principal línea de generación y aplicación del conocimiento es la de “Multiculturalidad y desarrollo sustentable”

Departamento de Productividad y Desarrollo Tecnológico

Su prioridad de trabajo serán los problemas regionales de bajo nivel de productividad y desarrollo económico, así como el impacto que ha tenido la introducción de la tecnología en la región. De igual forma, las actividades de investigación, difusión y vinculación se orientarán a la generación y aplicación de conocimiento de manera pertinente para contribuir a la solución de los problemas antes mencionados. Atiende dos líneas de generación y aplicación del conocimiento, a saber: “Producción y comercialización en la zona norte de Jalisco” y “La tecnología y los cambios socioeconómicos y culturales de la región”.

División de Cultura y Sociedad

Apoya las actividades de docencia, investigación, vinculación y difusión en los ámbitos de la cultura, la salud, la aplicación de la justicia, el bienestar social y el desarrollo sustentable.

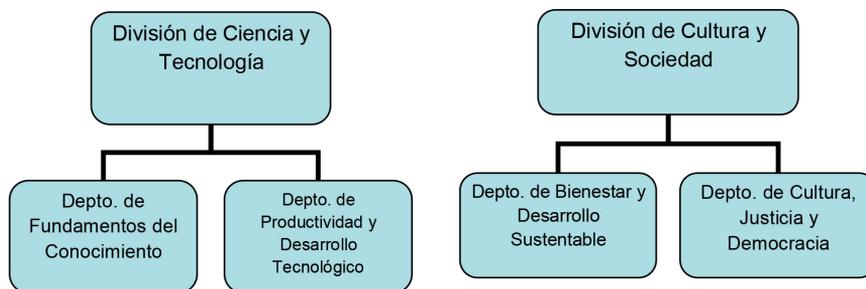
Departamento de Bienestar y Desarrollo Sustentable

Organizará y promoverá las funciones de docencia, investigación y difusión, relacionadas con los problemas de bajo nivel de bienestar y calidad de vida que sufre la región. Su trabajo académico se orienta además hacia la conservación, valoración y uso racional de las riquezas naturales que tiene esta región. Como principal línea de generación y aplicación del conocimiento tiene la de “Multiculturalidad y desarrollo rural sustentable”.

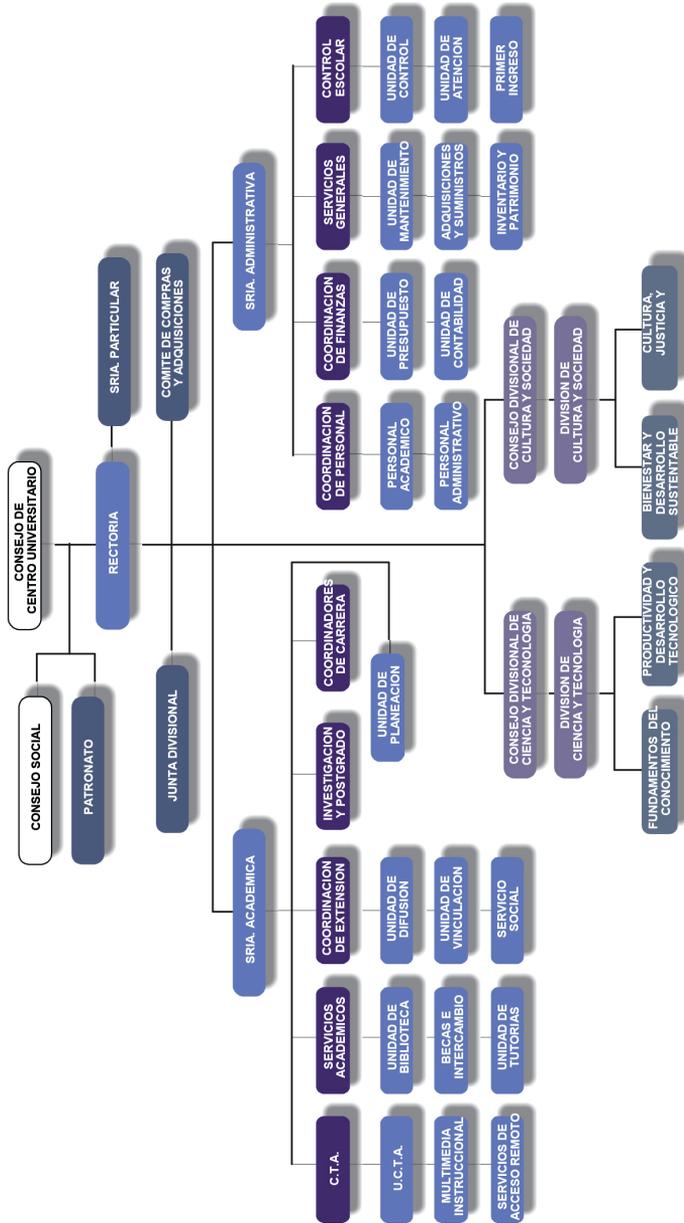
Departamento de Cultura, Justicia y Democracia

Orientará su trabajo a la atención de los problemas regionales de aplicación de la justicia, el ejercicio del derecho, los estudios sociales y la gestión pública, entre otras. En las líneas de investigación contribuirá al desarrollo de “Multiculturalidad y desarrollo rural sustentable”.

Figura 9. Estructura académica



Por lo que respecta a las funciones de gestión y administración que apoyan el cumplimiento de los objetivos de las funciones académicas y de servicios educativos del Centro; éstas son realizadas por personal directivo y administrativo agrupado en la estructura siguiente.



CAPÍTULO V.

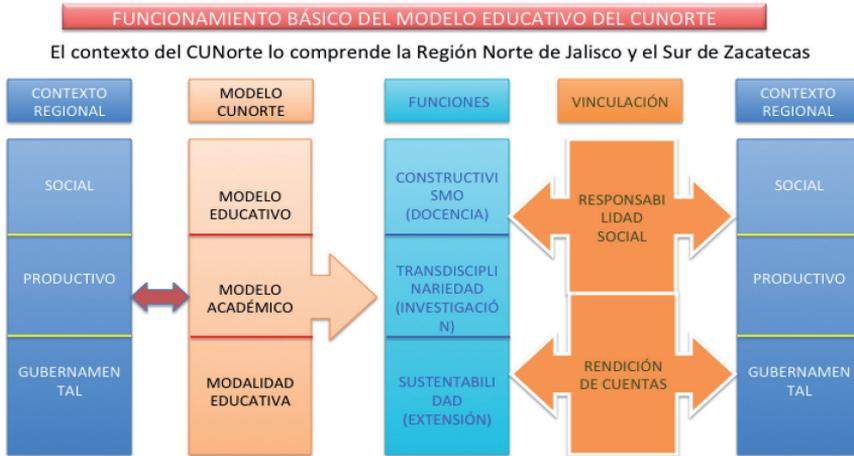
Resultados de la investigación

La función de gestión es cada vez más valorada y reconocida como una actividad que contribuye a la generación de valor de las IES. La función de gestión podemos definirla como la suma de procesos y acciones necesarias para el cumplimiento de la misión educativa de toda IES; estas funciones son realizadas por medio de la estructura formal e informal de la institución.

Existen dos componentes básicos que determinan las particularidades de cada IES, el modelo educativo y el modelo académico. El primero establece los principios filosóficos e ideológicos de la acción educativa, y el segundo determina la estructura formal en que se organizan sus recursos para el cumplimiento de su misión.

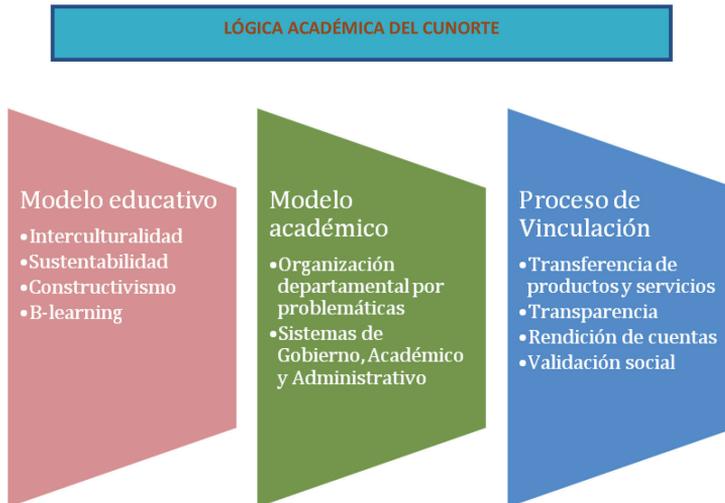
Para el caso del CUNorte los modelos educativo y académico enunciados en su documento conceptual básico reúnen características importantes que lo diferencian del resto de los centros universitarios de la Red (ver las figuras 10 y 11). Así, el quehacer académico el Centro lo asume desde la complejidad tanto en su referente de docencia como de investigación. El modelo educativo establece los principios de interculturalidad, sustentabilidad, constructivismo y *b-learning*. Por su parte el modelo académico está estructurado por departamentos pero sin corresponder a disciplinas del conocimiento, sino a problemáticas de la región de influencia del Centro.

Figura 10



Fuente: elaboración propia.

Figura 11



Fuente: elaboración propia.

El objetivo general de la presente investigación es realizar un análisis de la gestión académica de las IES mediadas por tecnologías (caso CUNorte) que permita evaluar el grado de eficiencia con que cumplen con su misión universitaria; entendida esta de conformidad con el concepto de pertinencia de la UNESCO y el principio de responsabilidad social de la universidad.

Precisiones metodológicas

De conformidad con el objeto de estudio utilizaremos un enfoque mixto: cuantitativo y cualitativo. En el aspecto cuantitativo, aplicaremos encuestas a alumnos y profesores de las carreras analizadas. Por su parte, el análisis cualitativo consistirá en una serie de entrevistas semiestructuradas que realizaremos a algunas de las principales personas que tienen a su cargo la gestión académica, a saber: jefes de departamento, coordinadores de carrera, coordinador de tecnologías, coordinador de vinculación, coordinador del área experimental de agronegocios, coordinador del Coloquio Internacional Diálogos sobre Interculturalidad y al coordinador del programa de tutorías a alumnos indígenas. Por último, se verificará un análisis de los principales documentos rectores del Centro Universitario: dictamen de creación, Plan de Desarrollo Institucional, Programa del Rector, planes de estudios, reglamentos y demás documentos con que se regula el funcionamiento académico de la propia institución.

Primero, es conveniente precisar que se eligieron los programas educativos de Derecho y Agronegocios para realizar el análisis de la función de docencia y evaluar su impacto en esta zona geográfica. Estos programas nos permitirán obtener una visión más integral del trabajo de formación realizado; así, Derecho facilitará analizar y evaluar las acciones que se realizan para educar a alumnos que comparten dos sistemas jurídicos diferenciados: el indígena y el nacional. La de Agronegocios, evaluar los perfiles de egreso de los alumnos y su impacto en el desarrollo regional en estas áreas económicas.

Se consideró que existen por lo menos seis componentes básicos de la función de docencia: a) los alumnos; b) el entorno de la

universidad: los sectores social, productivo y gubernamental; *c*) el conocimiento que se transmite; *d*) la modalidad educativa en que se trabaja: presencial, semipresencial o en línea; *e*) el personal académico que genera y transmite este conocimiento; *f*) el personal que planea, dirige y evalúa el proceso de transmisión del conocimiento, y *g*) la organización/estructura de la universidad.

- 1] El principal destinatario de la función de docencia es el alumno. Por lo tanto, los alumnos deben recibir una serie de orientaciones y capacitaciones que les provean la habilidad de asimilar de manera óptima los conocimientos que reciban.
- 2] El entorno. Una de las principales demandas de la sociedad actual a la universidad es que el conocimiento que provea cumpla con ciertos requisitos. Los beneficios que obtiene la sociedad se plasman por medio del alumno convertido en profesional. Sin embargo, el papel del entorno es determinante, pues los objetivos de los programas académicos deben ser pertinentes a éste. La evaluación final respecto de la calidad de la función de docencia (expresada en sus egresados) le corresponde a la sociedad. Para lo cual, partiremos de los principios de responsabilidad social y de pertinencia, de la UNESCO.
- 3] El conocimiento que se transmite se materializa en los programas académicos. El proceso de transmisión del conocimiento se realiza mediante la interacción de los profesores con los alumnos, la asimilación de los objetivos previstos en los planes de estudio por parte de los alumnos y la infraestructura académica en la que se realiza esta interacción. Este proceso va a estar determinado por la modalidad educativa adoptada, en nuestro caso el *b-learning*.
- 4] Para que el personal académico sea capaz de generar y transmitir el conocimiento debe poseer la formación adecuada que demandan los planes de estudio. Debido a que el conocimiento es dinámico (sobre todo en la actualidad), la universidad tiene que garantizar que los profesores se mantengan permanentemente actualizados.

- 5] Por último, el personal directivo y administrativo que participa en la gestión académico-administrativa.

Como resultado del planteamiento anterior, se determinó documentar y analizar las siguientes categorías: alumnos, profesores, contenido de cursos en línea, programas académicos, personal de gobierno y administración y organización/estructura.

Para documentar y analizar la categoría “alumnos” se aplicaron dos cuestionarios: uno a alumnos de primer ingreso, con la finalidad de medir la orientación académica que les proporciona la universidad; el otro a alumnos con al menos el 80% de los créditos aprobados de su programa académico correspondiente, para medir en retrospectiva su apreciación de la calidad del programa. Además, se aplicó un cuestionario particular a 36 alumnos indígenas de un total de 97.

El entorno del Centro se documentó partiendo de los principios de responsabilidad social universitaria y pertinencia, de la UNESCO, para evaluar la correspondencia de los programas de estudio y los perfiles de egreso de sus alumnos.

Para los profesores se aplicaron cuestionarios a 23 de ellos, de los cuatro departamentos del Centro, con la finalidad de saber su grado de conocimiento de los aspectos básicos del modelo educativo del Centro, su perfil y necesidades de actualización. Debido a que los alumnos son los sujetos de la función docente, se les aplicó otro cuestionario para conocer su valoración del profesorado.

Programas académicos. Uno de los aspectos fundamentales que demanda la función de docencia es que el conocimiento que se transmite a los alumnos esté lo más actualizado posible. Sin embargo, el proceso de actualización de los planes y programas de estudio se realiza de forma centralizada, lo que impide que el propio Centro realice tales procesos. En particular, nos enfocamos a analizar dos cursos por cada programa educativo para verificar si se trabaja bajo la modalidad de *b-learning* y sus contribuciones al proceso de formación intercultural.

Personal de gobierno y administración. La gestión de la función de docencia es primordial para el cumplimiento de sus objetivos. Identificamos los siguientes actores fundamentales que intervienen

en la gestión de la docencia: el jefe de departamento y el coordinador de carrera; además de los coordinadores de: tecnologías para la enseñanza y aprendizaje, de vinculación, de tutorías a alumnos indígenas y del Coloquio Internacional Diálogos sobre Interculturalidad. Se preparó un guion de preguntas que contestó cada uno de los actores en una entrevista.

Por último, para conocer lo apropiado o no de la organización se realizó un análisis documental.

A continuación se presentan los resultados obtenidos por cada uno de los ejes analizados, a saber: interculturalidad, *b-learning* y el de organización y gestión académica.

Interculturalidad

El contexto sociocultural de las regiones norte de Jalisco y sur de Zacatecas, de donde procede preferentemente la población estudiantil del Centro Universitario del Norte (CUNorte) le plantea al menos un reto y una oportunidad en su quehacer académico. En particular nos referimos a la población indígena.

El reto es desarrollar un modelo educativo que permita atender las diferentes manifestaciones culturales e intereses profesionales de todos los grupos sociales. La oportunidad es aprovechar tal exigencia para diseñar e implementar un modelo de educación intercultural capaz de formar individuos que coadyuven a construir un sistema de producción sustentable y solidaria.

Del porqué de una educación intercultural

Desde que nace el Estado moderno, una de las principales funciones que se le han atribuido a los sistemas de educación es la de formar ciudadanos. El concepto de ciudadanía ha evolucionado a la par que el concepto de nación. Los Estados nación han modificado sus estructuras y objetivos en función a su menor o mayor grado de integración mundial para generar las condiciones socioeconómicas para su desarrollo. Así, ha transitado desde el Estado autárquico hasta los procesos de integración en bloques regionales de la actualidad.

Por su parte el concepto de ciudadanía ha pasado principalmente por las siguientes etapas (García López, 2010):

- 1] *Ciudadano del Estado moderno*: Implicaba ser sujeto de iguales derechos que cualquier otro miembro de la misma sociedad y ser miembro de pleno derecho de un Estado, reconocido internacionalmente, protegido por las leyes y gozar de los derechos civiles y políticos
- 2] *Ciudadano desde el punto de vista social*: Miembro de la comunidad política a los que se les reconoce y proporciona el disfrute de los derechos humanos de la segunda generación o derechos sociales a saber: el derecho al trabajo, al salario justo, a la vivienda, a la salud, a la educación y a una ancianidad protegida
- 3] *Ciudadanía económica*: Derecho a la participación en las decisiones que afectan su vida
- 4] *Ciudadanía civil*: Derecho de los individuos a la participación en los bienes culturales, educativos, científicos y tecnológicos de una comunidad política
- 5] *Ciudadanía intercultural*: El derecho que tienen todos los miembros de una comunidad política, cuando pertenecen a etnias o nacionalidades con lengua, tradiciones y modos de entender a la vida diferentes a la mayoría cultural, a ser protegidos en sus diferencias culturales, a gozar de iguales derechos básicos que los demás miembros del Estado y al reconocimiento de su cultura como un modo de vida que enriquece el patrimonio cultural común de toda la sociedad

En la actual etapa de una ciudadanía intercultural es que cobra mayor relevancia el adoptar modelos de educación intercultural que contribuyan de manera más eficaz a formar este tipo de ciudadanos que requiere la sociedad actual.

Educación intercultural

De conformidad a Jordán Sierra, la educación intercultural es la respuesta pedagógica a la necesidad actual de preparar futuros ciudadanos para vivir en una sociedad que es realmente multicultural

e idealmente intercultural. Por lo que la educación intercultural pretende formar en todos los alumnos una competencia cultural madura; es decir, un bagaje de aptitudes y de actitudes que les capacite para funcionar adecuadamente en nuestra sociedad multicultural y multilingüe.

Lo que realmente importa es desarrollar en todos los alumnos un conjunto de capacidades que les permita, en la vida cotidiana, convivir con personas culturalmente diferentes, resolver conflictos que puedan surgir por la diversidad de valores, enriquecerse mediante estos contactos, ejercitar la crítica respetuosa hacia ciertos aspectos de otras culturas, juzgar la propia cultura con una visión menos egocéntrica, abrirse a horizontes más amplios sin olvidar el arraigo cultural propio y adoptar actitudes y conductas solidarias en lo que respecta a las aspiraciones legítimas de las minorías.

Las manifestaciones de diversidad cultural no solo se manifiestan en materia de inmigración o etnicidad, sino que son muy variadas. Así tenemos, diversidad de género, de preferencia sexual, de ideología o de religión, entre otras muchas. En este sentido, la pertinencia de que todas las instituciones educativas vayan transitando hacia modelos de educación intercultural es más que evidente.

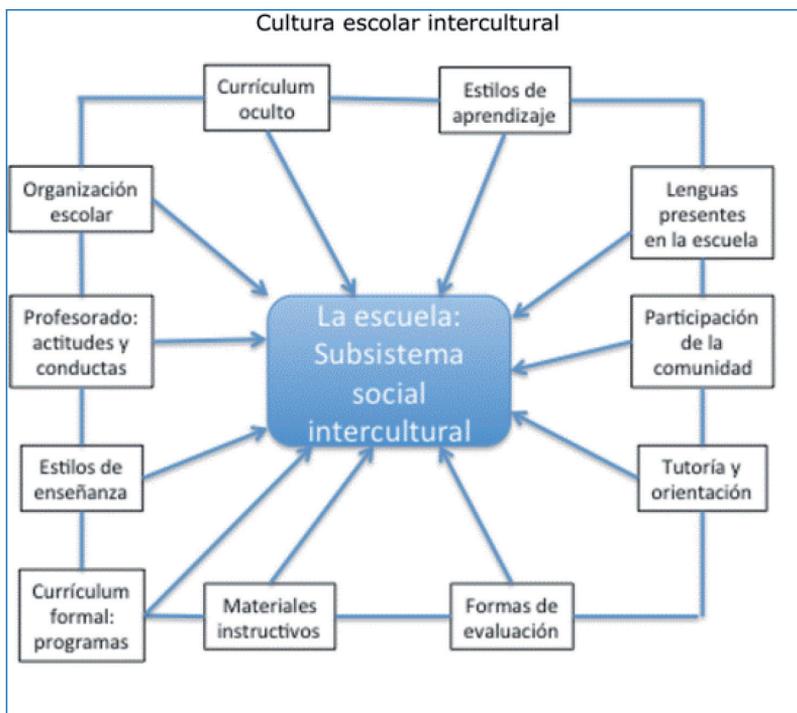
Para nuestro autor un modelo de educación intercultural debe comprender los aspectos mostrados en la figura siguiente y se debe garantizar una interacción permanente entre todos ellos que conformen una nueva cultura escolar.

En el caso que nos ocupa, CUNorte, cobra mayor relevancia la necesidad de adoptar un modelo de educación intercultural por dos factores principalmente: *a)* en su modelo educativo reconoce explícitamente el trabajar académicamente bajo los principios de la educación intercultural, y *b)* las características de la población que habita en su zona de influencia de origen huichol.

Para determinar el grado de avance en la implementación de un sistema de educación intercultural en el Centro se analizó el perfil de los alumnos wixárika, la opinión de los alumnos mestizos, la posición de los docentes, los contenidos y actividades de los cursos de Derecho indígena y Sociología jurídica, de la carrera de Derecho, y el curso de

Diferencias culturales, del programa de Administración, el programa de tutorías a alumnos indígenas¹ y el impacto del Coloquio Internacional Diálogos sobre Interculturalidad. A continuación se presentan los resultados encontrados.

Figura 12. Elementos de un modelo de educación intercultural



Fuente: Elaboración propia.

1. Por alumno mestizo nos referiremos a los alumnos que no son indígenas. Este calificativo es adoptado por ellos hacia nosotros.

Perfil de los alumnos wixárika

Independientemente del modelo pedagógico de educación intercultural y la estrategia que se adopte para su implementación, uno de los principales requerimientos es tener un conocimiento de los principales rasgos culturales de sus alumnos, pues estos van a determinar en gran medida sus necesidades de formación y sus características propias para incorporarse de manera óptima al proceso de enseñanza-aprendizaje y las actitudes adoptadas por docentes y alumnos mestizos.

El Centro Universitario del Norte actualmente cuenta con una matrícula de 2 200 alumnos que cursan 12 programas de pregrado, de esta población escolar, 97 de ellos corresponden a estudiantes wixárika.² La presente encuesta se realizó sin una ficha metodológica establecida; el propósito era encuestar a la totalidad de los alumnos que estuvieran presentes en una de las reuniones especiales que se programan hacia este contingente. Por lo que la cantidad de encuestas aplicadas correspondió a 36, que fue el total de alumnos que asistieron a esa reunión.

Datos generales de los alumnos

Respecto del sexo, el 61% son hombres y el 39% mujeres. Este dato contrasta con el sexo de la totalidad de los alumnos del Centro que es completamente el contrario, o sea, 61% mujeres y 39% hombres.

En materia de la edad, el 71% tiene de 18 a 21 años y solo el 29% posee una edad entre 23 y 27 años. Una conclusión es que la mayoría de alumnos que provienen de estos pueblos se incorporan en edad escolar. En la población general de los alumnos el Centro atiende personas de mayor edad; por lo que una política sería el integrar a grupos de mayor edad de estas comunidades, donde el rezago educativo es mayor.

2. Datos correspondientes al calendario escolar 2012 "A".

En lo referente al estado civil, el 83% de ellos son solteros y 17% casados; porcentajes que no guardan diferencia con la población estudiantil en general.

El nivel de estudios de los padres, como habría de esperarse, es bastante básico, el 55% no cuenta con primaria completa, el 29% si la concluyó, estudios de secundaria tiene el 3%, 10% posee estudios de preparatoria y tan solo el 3% cursó estudios de licenciatura. Por su parte, el 19% de ellos manifestó que cuenta con hermanos con estudios superiores.

Un dato importante, en particular para el modelo educativo del Centro que trabaja en *b-learning*, es que el 80% no posee una computadora.

Motivos de estudio y proceso de integración a la enseñanza aprendizaje

En los motivos para estudiar manifestados, el 34% expresó que decidió estudiar para apoyar a su comunidad, el 51% contar con una profesión y el 14% por el gusto a su carrera. Tenemos la creencia que son comunidades más unidas y basadas en el bien general; por lo que el 51% manifestara para contar una profesión puede ser interpretado como actitud más individualista correspondiente a la cultura occidental

Sin embargo, si esta respuesta la analizamos con la del lugar donde pretende realizar su desempeño profesional nos da una lectura diferente. El 76% manifestó que desea desempeñarse profesionalmente al interior de su comunidad.

Para conocer elementos del proceso de adaptación al proceso enseñanza-aprendizaje se establecieron dos preguntas: a) cuáles han sido los principales problemas de integración con tus compañeros y b) los principales cambios realizados.

A la primera de ellas, el 16% señaló la falta de aceptación por sus compañeros, el 25% la necesidad de realizar trabajo en equipo, las diferentes formas de pensar fue el 31% y el 27% identificó los horarios de clases y espacios para las actividades.

Por su parte, hacia los principales cambios realizados, el 34% señaló los horarios, las reglas del Centro el 26%, los alimentos de la cafetería el 16% y el 23% las actividades recreativas.

Podemos establecer algunas conclusiones de este apartado. Se nos muestra que los rasgos culturales manifestados en las formas de pensamiento, costumbres, roles y alimentos son diferentes. Lo que debe llevar al Centro a realizar un estudio profundo para conocer las particularidades de estos alumnos y establecer las políticas suficientes en la organización escolar, trabajo intra y extra aula, cafetería y espacios físicos de ocio, entre otros, para que realmente se garantice que existen elementos suficientes que contribuyan a una convivencia multicultural.

Otro elemento interesante fue la información correspondiente a los programas de estudio. Para esto se aplicaron tres preguntas:

- 1] ¿Los estudios que cursas permiten el desarrollo de proyectos hacia tu comunidad?
- 2] ¿Los estudios están más orientados hacia los mestizos?
- 3] ¿Encuentras elementos de tu comunidad en el contenido de las materias, práctica docente, trabajos de fin de curso, biblioteca y actividades escolares?

A la primera pregunta, el 75% manifestó que los estudios que cursa si le permiten desarrollar proyectos hacia su comunidad. El 79% contestó que los estudios no están más orientados hacia los mestizos. Sobre la última pregunta, el 30% dijo que sí encuentra elementos de su comunidad en los contenidos de las materias, el 23 los percibe en la práctica docente, el 13% en los trabajos de fin de curso, en la biblioteca el 22% y tan solo el 2% los encuentra en las actividades escolares.

Como todos sabemos, los planes y programas de estudio son diseñados y establecidos desde la administración central de la Universidad de Guadalajara y en ellos se establecen conocimientos occidentales. Por lo que en principio, las respuestas manifestadas hacen necesario realizar un estudio más profundo al respecto.

Opinión de los alumnos mestizos

El 89% de los alumnos mestizos cuestionados manifestó que sí han tenido compañeros indígenas; pero solo el 33% de ellos declaró que tuvo algún impacto en su persona. Los impactos indicados son: “para mí son iguales”, “no soy racista”, “son negativos y cerrados”, “conocí sus costumbres” y “son ejemplo de superación”.

En relación al impacto tenido en sus clases, el 51% dice que sí, entre los aspectos señalados están: “porque estoy acostumbrado a ellos”, “no soy racista”, “me es indiferente”, “casi no se habla de ellos”, “también tienen derecho a estudiar”, “no estudian y los pasan”, “se adaptó y es listo”, “se han desarrollado al estudiar aquí”. Por último, a la pregunta si han identificado cambios en las clases por parte de los maestros, el 94% reporta que no.

El 56% considera que existen elementos de interculturalidad en el Centro, como la convivencia con indígenas las materias de derecho romano, derecho comparado, lenguas indígenas, la traducción de la página oficial del Centro al huichol.

La posición de los docentes

El 91% de los docentes encuestados reconoce haber tenido alumnos indígenas en sus grupos. Sin embargo, solo el 38% ha realizado algún cambio en sus clases; estos cambios consisten en atención particular que trata de subsanar el nivel educativo inferior, a saber: asesorías extra, atención especial a sus dudas y cuidar el lenguaje. Dos de los docentes manifiestan haber considerado sus propias cosmovisiones y adaptar sus contenidos a su propio contexto. Como se puede apreciar, las acciones emprendidas dependen de la concepción particular de cada uno y su nivel de conocimiento de las características de estos grupos, pero sin ser resultado de una planeación didáctica o diseño curricular de los cursos.

Respecto a la implicación en su proceso de docencia que tiene el concepto de interculturalidad, las respuestas proporcionadas por los docentes son las siguientes: respeto a la diversidad de estudiantes 30%, diseño de estrategias de aprendizaje 26%, interacción y convi-

vencia entre todos 17%, mezcla de culturas 13%, lo desconozco 9% y diversidad e inclusión 4%.

Lo anterior puede ser resultado de la falta de una política institucional que norme el criterio y las acciones que los docentes deben implementar cuando en sus grupos tengan alumnos wixárika y, más aún, si consideramos en modelo educativo intercultural estas prácticas deberían ser permanentes.

Contenidos y actividades de los cursos de Derecho indígena y Sociología jurídica, de la carrera de Derecho, y el curso de Diferencias culturales, del programa de Administración

Los trabajos realizados en el primer semestre de derecho de las materias de Derecho indígena y Sociología nos proveen información relevante respecto de la interculturalidad. Así, en el curso de Derecho indígena una de las actividades establece que: “en una cuartilla quiero que me digas si tienes algún conocimiento de los grupos indígenas en general dentro del territorio mexicano, así como tus acercamientos y experiencias”.

Alumno 1:

En cuanto a mi acercamiento y experiencias, he tenido pocas oportunidades para convivir con algún miembro de un grupo indígena, pero las pocas personas que he conocido, tienen una habilidad impresionante con el arte, y aunque en su mayoría son personas que tienen mucho viviendo y conviviendo con mestizos, portan sus trajes típicos con honra.

Alumno 2:

Quiero manifestarle que hasta antes de leer sus indicaciones de la presente actividad no me había puesto a analizar sobre mis experiencias o acercamientos con estos grupos indígenas y, sobre este tema, indicaré que los únicos acercamientos que había tenido aparte de mi compañero de clases era meramente laboral, dado que en la región se utiliza mucho su mano de obra para el tumbe o el corte de avena.

Como ya lo indique sólo he tenido un acercamiento un poco más profundo con mi compañero, y quiero manifestar que me parece una persona admirable por su entereza y dedicación a nuestro estudio del derecho, además por hacer el esfuerzo de manejar no sólo el idioma español sino también el inglés.

Alumno 3:

Al decir verdad si he convivido con los wixaritari y conozco sus comunidades que son tres comunidades grandes del municipio de Mezquitic; San Andrés Cohamiata, Santa Catarina Cuexcomatlán, San Sebastián Teponahuatlán y su anexo Tuxpan de Bolaños, del municipio de Bolaños, Rancho de en Medio, del municipio de Villa Guerrero, Haimatsie, del municipio de Huejuquilla el Alto. Y la verdad es que conservan sus usos y costumbres y cada comunidad está regido por sus propias autoridades que son los agrarios y tradicionales de la misma comunidad y son elegidos por la propia gente de la misma. Hablan su lengua originario y el español, también conservan su indumentaria que son trajes hechos por las mujeres wixaritari pueden ser bordados o de colores diferentes.

Alumno 4:

No tengo mucho conocimiento de los grupos indígenas creo que una de las razones es porque la mayoría de indígenas que he conocido son muy cerrados y no quieren hablar sobre su cultura, lo poco que sé es que la constitución mexicana les respeta sus creencias, como sus leyes, ya que México se dice que es una nación multicultural fundada en sus pueblos indígenas. Estos grupos indígenas son diferentes ya que hablan diferente dialecto y tienen diferentes costumbres que las de nuestro pueblo.

Alumno 5:

Vivencias sí tengo, hace un par de años trabajé en el DIF Municipal de mi pueblo, ahí llegaron unas huicholas, como mejor las conocemos, a pedir comida y asilo, ya que es una de la funciones del Sistema DIF; conviviendo con ellas pudimos entendernos poco a poco porque algo sabían de español, ellas se la pasaban haciendo chaquira, pulseras, anillos y todas esas hermosas artesanías que solo ellos saben hacer. En lo personal me fascina todo eso, y como tenía las tardes libres pues le pedí que me enseñara a hacer todo eso, fui a Huejuquilla a comprar material y tomé las clases a cambio de ayudarlas. Todo muy bien, la gente que iba a tomar otras clases quedó encantada con las cosas que yo ya sabía hacer y me pidieron que la invitara a que diera un curso para muchas personas, ella al igual que yo no vimos nada de malo y comenzó a dar la clase, pues toda la gente aprendió a hacer eso.

En una de las veces que iban a comprar material, el que lo vendía preguntó que para qué lo querían, las personas comentaron que una de ellas enseñaba a hacer artesanías. A la siguiente semana legaron varios de ellos y no sé qué tanto le decían a ella en su dialecto, se la querían llevar a la fuerza, como sea no dejamos que se la llevaran porque ella nos pedía que la ayudáramos, como sea se quedó. Luego que se tranquilizó nos explicó que su grupo estaba muy molesto porque lo que ella enseñaba era sagrado para ellos, que era su cultura que nadie debía saberlo más que ellos, mencionó que la amenazaron con no dejarla que entrara a Santa Catarina, incluso matarla si seguía con eso.

Fue difícil porque ellos tiene sus reglas, sus costumbres son los leyes; lo que hicimos fue buscar al presidente de Mezquitic y explicarle el asunto, él hablo con el pueblo y sin más detalles arreglaron los problemas, por el que había salido de ahí y también compartir su cultura.

Estas cinco narraciones de alumnos nos dejan ver que todos son conscientes de su existencia, como no podía ser de otra forma al vivir en esta zona geográfica, pero su experiencia varía de lo negativo a lo

condescendiente. Un aspecto que llama la atención es que a pesar de convivir desde pequeños con estas comunidades poco o nada sabemos de ellos y seguimos viéndolos como extraños o “exóticos”. Si bien uno de los objetivos de la educación intercultural es constituir un puente entre culturas, el resultado es desalentador pues después de 12 años de formación básica no se ha podido avanzar en ese propósito y estamos en la universidad como verdaderos extraños.

El resultado positivo respecto del conocimiento de estos grupos de la materia de Derecho indígena, nos hace replantearlo al analizar una de las actividades de Sociología del derecho en la que se les pide que realicen un ensayo respecto de alguna problemática o tema de interés. En los títulos de las temáticas elegidas ninguno incluye a los indígenas, así los temas desarrollados son: Adopción homoparental; Corrupción de menores: ¿delito, enfermedad o una manera de sobrevivir?; ¿Debemos estar en contra o a favor del aborto inducido?; Maltrato infantil en México; El efecto social del divorcio; Guerra contra el narcotráfico en México; El aborto: una historia con necesidad de reglas; La concepción asistida en México; Casino Royale: reflejo de crimen, impunidad y mentira; Femicidios en Ciudad Juárez; La legalización del aborto: ¿la mejor opción?

Otro curso que nos puede aportar elementos respecto de la interculturalidad es el de Diferencias culturales, de la licenciatura en Administración, cuyo objetivo es: “Conocer los estilos de vida y las culturas de otros países que permitan a los estudiantes ubicar distintos contextos culturales para que adquieran capacidades en su desempeño laboral en los procesos de intercambio y en las negociaciones internacionales. Así mismo, desarrollarán habilidades para la lectura, la escritura, la investigación documental, para discutir con otros, para trabajar en equipo de manera equitativa y responsable, fomentando valores de colaboración, de participación, de respeto por las ideas y costumbres de los demás; y de convivencia armónica con diferentes grupos y tipos de personas”.

Este curso establece en el foro ¿Qué es la cultura?, el siguiente objetivo: conocer nuestras concepciones previas sobre el tema de la cultura.

Instrucciones: Para esta actividad no es necesario consultar ningún texto, sólo responder la siguiente pregunta: ¿Qué es la cultura?

Alumno	Comentario
1	Yo entiendo por cultura que es como las formas o ideas de cada sociedad se conforma en sí, como el lenguaje, costumbres, religión, vestimenta, etc. La cultura es toda información y habilidades que tiene el ser humano, por ejemplo los indígenas tienen creencias y costumbres un lenguaje diferente, todo ser humano tiene cultura.
2	La cultura para mí son las ideas transmitidas de generación en generación en una determinada región, que involucra desde la manera de pensar, actuar, comportarse, las culturas tradiciones, y que son respetables desde mi punto de vista
3	EL concepto de cultura lo puedo entender como algo que va más allá de las costumbres o tradiciones que un pueblo o un determinado sector de la sociedad pueda tener. Podemos incluir entonces la forma en que se percibe la vida, el pensamiento, modo de actuar, de vestir, la manera en que una persona gasta su tiempo libre, al música que escucha, los valores que cada cual tiene (o lo que alcanza a percibir), la forma en que se comunica, de qué manera gasta su dinero; todos estas variantes y muchas más constituyen la cultura de una persona o de las personas de una determinada región o grupo social
4	Desde mi punto de vista la cultura es el conjunto de características que adquiere algún grupo determinado de personas a través de los años y de esta forma obtener algunos tipos de rasgos implícitos dentro de su conjunto.
5	La cultura es un conjunto de características, que caracterizan en comportamiento de una sociedad; como puede ser costumbres, religión, formas de pensar etc. y que estas suelen transmitirse en generación en generación
6	La palabra "Cultura" puede abarcar diferentes aspectos, es difícil definirlo en uno solo. Se puede ver desde las tradiciones de un lugar, sus costumbres o sus gustos. A su vez, esto puede abarcar comida, vestimenta, etc. En un sentido más amplio, la cultura es la forma de expresión de una sociedad. Incluye costumbres, prácticas, tradiciones, normas o reglas; Abarca también la forma de vestir, la religión, formas de comportamiento, etc.
7	Es un conjunto de normas por las cuales una cierta población se identifica, por ejemplo, lenguaje, costumbres, religión, vestimenta
8	La cultura es la manera de pensar y comportarse de una persona o una sociedad. Son costumbres, tradiciones, etc., que se van transmitiendo desde una familia, un grupo de amigos hasta una sociedad entera. Existen diferentes culturas, y aunque algunas de ellas nos parezcan un poco extrañas nosotros debemos de respetarla, puesto que no nos agrada que atentaran contra la nuestra

9	La cultura es el cimiento de todo lo que somos. Existe desde que nacemos y es el aporte moral a través de nuestros progenitores. Así mismo en cada lugar se desarrollan culturas distintas las cuales se notan a través de la forma de vida de las personas
10	La cultura es un conjunto de normas, de todos los modelos explícitos que a través de ellos la sociedad se manifiesta, en esta se manifiesta lenguaje, vestimenta, costumbres, tradiciones, religiones, rituales, normas de normas de comportamiento y sistemas de creencias. Considero que cultura es toda la información y habilidades que posee el ser humano. En lo personal considero que es importante conocer sobre cultura para poder tener mejores relaciones con las personas

Los contenidos de las respuestas nos muestran la tendencia general que tenemos cuando realizamos análisis intercultural; siempre nos posicionamos en culturas lejanas y soslayamos el estudio de los casos de diversos grupos con los que convivimos a diario.

El programa de tutorías a alumnos indígenas³

El programa de tutorías a alumnos indígenas inicia a nivel nacional en el 2000; sin embargo, la Universidad de Guadalajara lo instituye hasta mayo del 2003.

En el CUNorte su aplicación fue campo natural debido a la presencia de alumnos indígenas. Su objetivo inicial fue orientar a estos estudiantes en su proceso de ingreso y asesorarlos en todos los trámites administrativos, lo que redujo su deserción.

El contexto social y cultural del que proceden los estudiantes wixárika se manifiesta en ciertas prácticas y conductas individuales y colectivas que son regidas por otro sistema normativo diferente al nuestro. En particular, los reglamentos que determinan la cultura escolar al principio les representó el principal obstáculo que deberían librar para lograr su permanencia en el Centro, incluso más que los conocimientos previos de la carrera a cursar.

3. El contenido del presente apartado es resultado de la entrevista realizada al responsable del programa de tutorías a alumnos indígenas

Con el paso del tiempo y una mayor cantidad de alumnos indígenas en el Centro, la función de asesoría administrativa fue siendo poco a poco absorbida por sus propios compañeros que ya habían vivido este proceso y lo habían superado con éxito. Por lo que el objetivo de la tutoría dio un giro hacia el aspecto académico.

Hoy en día, la pertinencia de contar con un programa especial está siendo seriamente cuestionada y se analiza la posibilidad de integrarlos al programa general de tutorías. Sin embargo, nos precisa nuestro entrevistado, es importante no perder de vista que los tutores de estos alumnos necesariamente deberán contar con un proceso de formación especializado respecto de su lengua y costumbres particulares, para que opere convenientemente.

Aunque se puede considerar que la instrumentación del programa especial ha cumplido con sus objetivos planteados, no ha tenido un mayor impacto por la falta de mayor capacitación de los tutores en la lengua y costumbres de estos pueblos.

Otro elemento que se ha presentado en estos años es la diversificación de la opción de carrera a cursar. En un inicio, la carrera de enfermería concentraba el 60 o 70% de ella; a la fecha se distribuye hacia las carreras de derecho, nutrición e ingenierías.

Una acción que vino a incrementar el número de alumnos wixárika fue el Acuerdo del Consejo General Universitario que establece la cuota del 10% de ingreso automático para estos alumnos, de la matrícula total de cada programa educativo.

A modo de consideración final podemos establecer que aunque el programa especial de tutorías a los alumnos indígenas ha sido positivo y necesario en un principio con la finalidad de reducir la deserción, a la fecha existen elementos que ponen en duda su existencia como programa diferenciado del programa general de tutorías: si el objetivo es formar en un contexto intercultural, esta segregación de alumnos no contribuye a su cumplimiento. Por lo que la recomendación es que desaparezca y se integren todos los alumnos en su solo programa que potencia la interactividad entre diferentes alumnos y la formación de todos los docentes al contar con alumnos tutorados de esta procedencia.

Impacto del Coloquio Internacional Diálogos sobre Interculturalidad que se realiza desde 2008⁴

En 2008 el CUNorte realiza por primera vez en el marco de la Feria Internacional del Libro de Guadalajara (FIL) el Coloquio internacional Diálogos sobre Interculturalidad, con el objetivo de conocer los diferentes enfoques para abordar y entender la interculturalidad en sus múltiples dimensiones: científica, política, artística y educativa, entre otras.

El Coloquio ha sido un espacio para el debate, el intercambio de ideas y la construcción de propuestas para lo cual ha contado con la participación de destacados académicos, artistas y escritores de México y de los países invitados de honor a la FIL.

Nuestra entrevistada, menciona que el principal objetivo del Coloquio ha sido “discutir desde diferentes perspectivas lo que tiene que ver con la interculturalidad, no sólo desde la perspectiva académica; sino también orientar el debate sobre la interculturalidad desde distintas áreas que pueden ser mucho más prácticas, como puede ser el campo de la política, del arte, de la educación, etc. La idea es principalmente invitar a especialistas tanto de México como del extranjero para que compartan sus experiencias respecto a temáticas muy específicas que nosotros les planteamos y ellos las analizan desde la perspectiva intercultural”

En este sentido, el Coloquio ha buscado ser un espacio para la formación de académicos y alumnos en la temática; formación particular para los integrantes del cuerpo académico “Procesos Interculturales en Contextos Multiculturales” y la conformación de redes para trabajos de investigación y publicaciones conjuntas.

Menciona que es difícil cuantificar resultados concretos que hayan impactado los procesos de docencia, investigación y extensión. Sin embargo, cita una serie de iniciativas que han pretendido implementar la interculturalidad en el quehacer del Centro, a saber:

4. Para este punto se entrevistó al coordinador del Coloquio.

- El verano de la interculturalidad, como parte de las actividades de la formación docente. Actualmente ya no existe.
- La integración dentro del personal del Centro a gente de estas comunidades. Un Director de una división es de esa comunidad y ha facilitado el establecimiento de una serie de trabajos con comunidades y autoridades indígenas.
- Creación del cuerpo académico en esta materia
- El evento del Coloquio internacional
- La estructura departamental
- Favorecer la incorporación de estudiantes indígenas
- Traducción de la plataforma Moodle a la lengua wixárika
- Traducción del navegador Mozilla a diferentes lenguas indígenas, en particular al wixárika, ya existe al maya
- La creación de dos posgrados

A pregunta expresa de qué faltaría para que todas estas actividades se concreten en acciones específicas que impacten la vida del alumno, el trabajo docente, los proyectos con estas comunidades, etcétera: “Uno de los elementos ausentes es que funcionarios entiendan y trabajen en pro de implementar la pertinencia de la interculturalidad a los demás”.

Asimismo, ha faltado realizar una documentación completa de estas iniciativas y su integración en un documento donde se recupere de forma crítica los alcances y limitaciones experimentados.

Otro elemento que ha dificultado operar un modelo de educación intercultural es el de tener un modelo de universidad convencional y que la política educativa se determina para un contexto casi libre de alumnos indígenas.

A manera de conclusión

Algunas conclusiones que se desprenden del presente apartado son las siguientes:

- La ventaja competitiva del CUNorte frente a otros centros universitarios de la Red es importante para implementar un modelo educativo intercultural

- Esta ventaja está dada por la diversidad evidente de sus alumnos y la declaración expresa de su modelo educativo
- Las medidas implementadas por el CUNorte a favor de un modelo de educación intercultural, aunque positivas, no parecen suficientes. Nos referimos al ingreso automático del 10% de la matrícula general hacia estos grupos indígenas y el programa particular de tutorías que atiende a estos alumnos.
- Uno de los resultados de la encuesta aplicada a los alumnos indígenas son los problemas de adaptación al sistema de enseñanza-aprendizaje. Si bien no se ha manifestado en un problema evidente, existe y es conveniente implementar una política al respecto.
- Otro resultado interesante corresponde a los planes y programas de estudio. Pues como ya expresamos, son diseñados en la administración central de la Universidad de Guadalajara y no incorporan prácticamente ningún elemento especial de estudio de las comunidades que atiende cada centro en particular.
- El programa de tutorías no ha sido sometido a un proceso de evaluación integral que determine entre otros aspectos la pertinencia de seguir operándolo de manera independiente al programa general de tutorías.

La conclusión general sería que si verdaderamente el CUNorte pretende implantar un modelo de educación intercultural debe realizar un estudio exhaustivo que le permita diseñar e implementar las políticas correspondientes y estructurarlas en un plan de acción que atienda todos los elementos que establece el modelo citado. En particular no encontramos acciones respecto de:

- Mayor presencia de estas lenguas en diferentes actividades
- Participación de estas comunidades en programas específicos del Centro y en la definición de sus documentos básicos
- Formas de evaluación que consideren sus estilos de aprendizaje
- Materiales educativos e instructivos de procedimientos en su lengua
- Incorporación de saberes a los programas educativos

- Mayor formación al profesorado en las costumbres de estos pueblos.

B-learning

En principio podemos asumir que la mayoría de las IES coinciden en los objetivos generales de la función de docencia; lo que hace la diferencia entre éstas es el énfasis que ponen en ciertos elementos del perfil de egreso, las estructuras que adoptan para tal propósito y el mayor o menor uso de las tecnologías de información y comunicación.

A la función de docencia universitaria le corresponden, entre otros, los siguientes objetivos:

- Formar profesionales en ambientes de aprendizaje mediados por tecnologías, con facultades de investigadores, integridad ética y capacidad asertiva en sus desempeño profesional para diseñar y aplicar soluciones que incrementen los niveles de vida de su entorno
- Contribuir a que los egresados de los programas de estudio logren una inserción laboral exitosa y cumplan su actividad profesional con sentido social y compromiso hacia los grupos más vulnerables
- Promover la actualización y formación permanente de los egresados, que les permita su desarrollo profesional a lo largo de su vida
- Construir puentes permanentes con los sectores social, productivo y gubernamental para lograr la retroalimentación necesaria para mantener su pertinencia vigente del conocimiento que se genera, desarrolla y transmite.

En este sentido, para que el proceso educativo sea efectivo las IES deben considerar, entre otros, los siguientes elementos:

- El contexto social, cultural y político
- El modelo educativo de la propia IES
- Las características de los destinatarios de la educación
- Las necesidades de formación de los docentes
- La pertinencia de los programas educativos

- La modalidad educativa con que opera: presencial, en línea, *b-learning*
- El proceso de planeación didáctica.

La sociedad del conocimiento o sociedad de aprendizaje se manifiesta, entre otras cosas, por establecer una serie de competencias en los recursos que forman las IES, a saber: *a)* la necesidad de nuevas competencias en los recursos humanos, *b)* el aprendizaje a lo largo de la vida, *c)* la pertinencia o el aprendizaje significativo, *d)* el desarrollo de objetos de aprendizaje basado en las nuevas tecnologías y *e)* la presencialidad, no presencialidad o semipresencialidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

El uso de las nuevas tecnologías en los procesos educativos hoy en día es incuestionable; independientemente de que la modalidad educativa sea presencial, en línea o una mezcla de ambas (*b-learning*). Sin embargo, la modalidad que se adopte no es intrascendente, pues requiere de una serie de elementos que consideren al menos al responsable del proceso de aprendizaje, el alumno, las competencias o conocimientos que se desean desarrollar y los objetos o recursos de aprendizaje que mejor se adapten a los destinatarios de esa formación.

Para el caso particular del CUNorte y su modalidad *b-learning*, elegida para gestionar su proceso de enseñanza aprendizaje, le implica desarrollar una serie de trabajos especializados que atiendan al menos las particularidades de sus docentes o facilitadores de aprendizaje; a los alumnos, los contenidos o competencias del plan de estudios; el diseño, seriación y evaluación de las actividades presenciales y en línea necesarias para que los alumnos se apoderen del perfil de egreso de la carrera correspondiente.

Así, los resultados obtenidos se presentarán en los apartados de “Planeación didáctica”, “Posición de los docentes”, “Opinión de los alumnos” y “Entrevista al coordinador de Tecnologías para la Enseñanza y Aprendizaje”, para conocer la definición del modelo *b-learning* adoptado por CUNorte.

Planeación didáctica

Antes de presentar los resultados de la planeación didáctica es conveniente realizar una descripción de las características generales y los contenidos particulares que la propia planeación debe contener para cumplir con la modalidad *b-learning*.

Podemos definir a la planeación didáctica como el conjunto de actividades necesarias para el diseño, impartición y evaluación de los cursos que integran el plan de estudios del programa educativo, y que permitirán lograr los objetivos de aprendizaje establecidos en el perfil de egreso correspondiente.

Por lo tanto, un objetivo fundamental del profesor, es “lanzar o dirigir hacia delante o a distancia a sus alumnos”. Pero para realizar esta tarea es imprescindible saber adónde vamos e idear o trazar un plan para conseguirlo. Esto es, tener un proyecto educativo, un proyecto docente, unos objetivos (primarios y secundarios) que se propone la asignatura; tarea que debe ser realizada en conjunto con otros docentes (Naval: 2008: 21)

El método didáctico será el camino a seguir para alcanzarlo, concretando los objetivos convenientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, el método didáctico trasciende la simple transmisión oral del conocimiento y entiende el aprendizaje como un proceso complejo, más allá de la memorización o de la aplicación rutinaria de los contenidos de una disciplina (*Ibid.*)

Naval establece que para elaborar el diseño curricular del programa educativo se han de incluir, entre otras, las siguientes tareas:

- Seleccionar las competencias que se desea desarrollar, entendidas como objetivos formativos
- Identificar las materias y otras intervenciones compartidas por varios profesores que se van a utilizar para desarrollar dichas competencias
- Formular objetivos de aprendizaje que permitan identificar la concreción de las competencias que se les propone desarrollar a los alumnos
- Planificar el desarrollo de las competencias seleccionada con objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje,

así como planificar el sistema de evaluación. Para ello, la colaboración y el trabajo en equipo de los distintos profesores del programa se hace imprescindible

- Distribuir el tiempo de trabajo entre las distintas materias, proyectos interdisciplinares, practicum, etc., teniendo en cuenta que la planificación del tiempo ha de realizarse desde la perspectiva del trabajo de los alumnos
- Además, se tiene que contar con una serie de condicionantes como las características del alumnado específico, el contexto, los recursos presentes o los que podrán estar disponibles en un tiempo razonable, además de la necesidad de programar el trabajo del alumno y el suyo propio, con vistas a la optimización de ambos

Sin duda, la incorporación de las tecnologías de información y comunicación al proceso de enseñanza-aprendizaje abren nuevas oportunidades para incrementar los resultados educativos; sin embargo, la simple incorporación no garantiza este resultado de forma automática.

Juan de Pablos *et al.* establecen que se debe diferenciar entre la implementación de las políticas educativas con TIC, que suelen medir su calidad según el número y extensión de las herramientas y recursos tecnológicos empleados, de la innovación didáctica con apoyo de las TIC, que basa su calidad en la transformación del día a día en el aula a través de la práctica educativa (adaptación metodológica, atención a la diversidad, organización dinámica en el aula, motivación hacia el aprendizaje o construcción del conocimiento, entre otras).

Para estos autores, un centro educativo tecnológico es algo más que un espacio que contiene ordenadores y cables, es además un espacio para difundir y compartir conocimientos (red de aprendizaje) y un espacio para comunicar ideas y valores ciudadanos (red social) que transformen la sociedad en su conjunto.

Así, la calidad educativa no depende directamente de la tecnología empleada (sea impresa, audiovisual o informática), sino del método de enseñanza con el cual se integra el uso de la tecnología así como de las actividades de aprendizaje que realizan los alumnos con la misma.

El proceso de planeación didáctica en b-learning

- De lo anteriormente expuesto y para la evaluación de los cursos del presente trabajo, las etapas que consideraremos como parte del proceso de planeación didáctica son las siguientes (Diagrama 1):
- Contextualización del curso en el programa educativo
- La plasmación de los objetivos generales y particulares de aprendizaje del curso en la planeación didáctica
- Clasificación de las actividades presenciales y en línea como un solo proceso de formación
- Determinación de las actividades en línea según corresponden a Web 1.0, 2.0 o 3.0
- Evaluación de las actividades en línea
- Evaluación de los objetivos generales y particulares de aprendizaje

Figura 13. Proceso de planeación didáctica en *b-learning*



Fuente: elaboración propia.

A continuación describiremos los elementos que debe poseer cada uno de estos elementos para cumplir con su cometido correspondiente.

Contextualización del curso en el programa educativo

Cada programa de materia debe especificar con claridad su aportación al cumplimiento de los objetivos generales y específicos de aprendizaje o competencias establecidos en el perfil de egreso del programa educativo correspondiente.

Para lo cual, cuando se realice la planeación didáctica, la Academia correspondiente debe apoyar y verificar que en esta planeación quede plasmada con toda claridad la aportación particular de la materia a estos objetivos de aprendizaje. Otro elemento en el que también puede encontrarse esta información es en la presentación de la materia que cada docente debe realizar.

En este sentido, revisaremos si en los cursos analizados se encuentra la información que le permita al alumno contextualizar el objetivo particular de su materia y la contribución al cumplimiento del objetivo general del programa académico correspondiente.

Consistencia entre el programa de la materia y la planeación didáctica

En este segundo apartado lo que vamos a verificar es que los objetivos de aprendizaje contenidos en el programa de la materia sean trasladados íntegramente a cada una de las actividades y procesos de evaluación del documento de planeación didáctica

Clasificación de las actividades presenciales y en línea como un solo proceso de formación

Como ya se mencionó, un verdadero proceso académico *b-learning* es mucho más que la simple incorporación de las TIC a las actividades docentes presenciales. Debe existir un verdadero trabajo didáctico pedagógico que permita construir un solo e integral proceso de aprendizaje dividido en actividades presenciales y en línea. Por lo tanto, revisaremos la consistencia y complementariedad entre las actividades presenciales y las actividades en línea.

Determinación de las actividades en línea según corresponden a Web 1.0, 2.0 o 3.0

Sin duda, la eficacia del uso de las TIC para potenciar los procesos de formación está en función del tipo de tecnología que empleemos. En este sentido, el trabajo con recursos de la Web 2.0 es mejor que el de la Web 1.0; además, este uso está directamente relacionado con la madurez de los procesos de formación de conocimiento. Por lo tanto, resulta fundamental analizar qué tipo de recursos se están empleando en los cursos del presente análisis.

En la siguiente tabla podemos ver las características y uso de las herramientas Web según se trate de Web 1.0, 2.0 o 3.0.

Características	Web 1.0	Web 2.0	Web 3.0
Principales conceptos asociados	HTML, Páginas Estáticas, Marcos	Páginas Dinámicas, Interactividad, Comunidades	Web Semántica, Inteligencia Artificial, Análisis de Datos
Autores o Precursores	Tim Berners-Lee	Tim O'Reilly	Jeffrey Zeldman
Principales Herramientas de Sw que la distinguen	HTML	Redes Sociales, Blogs, Wikis	Buscadores Semánticos, Páginas conceptualizadas, Buscadores Inteligentes
Principales usos	Lectura, Consulta	Lectura, Escritura, Construcción, Colaboración	Lectura, Escritura, Colaboración, Análisis
Tendencias	Dinamismo (Web 2.0)	Inteligencia (Web 3.0)	Predicción y conocimiento de usuarios

Fuente: Olivares, C y Meza, J (2009), citado por Jessica Meza-Jaque y Guillermo Badillo.

Evaluación de las actividades en línea

Como se estableció, la modalidad educativa *b-learning* es la suma de las actividades tanto presenciales como en línea del proceso de enseñanza-aprendizaje; de lo contrario estaríamos hablando de un proceso presencial apoyado para el cumplimiento de ciertas actividades por las TIC. Por lo tanto, las actividades que se establezcan en un

verdadero proceso *b-learning* deben poseer su propia contribución al aprendizaje y su propia forma de evaluación.

Para nuestro caso verificaremos si las actividades programadas en línea de los cursos seleccionados poseen por sí mismas cualidades para contribuir al aprendizaje y son evaluadas con este propósito.

Evaluación de los objetivos generales y particulares de aprendizaje

Por último, veremos si existen y son evaluados los objetivos generales y particulares de aprendizaje planteados en cada curso.

Resultados obtenidos de la evaluación del apartado de Planeación didáctica

Contextualización del curso en el programa educativo

Materia	Cuenta con la contextualización en el apartado de Presentación del curso o en la planeación didáctica
Derecho indígena	No existe contexto de la materia con el PE
Sociología jurídica	No existe contexto de la materia con el PE
Investigación participativa	No existe contexto de la materia con el PE
Pruebas preoperatorias del agronegocio	No existe contexto de la materia con el PE

Ninguno de los cursos contiene una contextualización de las aportaciones que realiza la asignatura al perfil de egreso de la carrera, ni en la página del curso ni en el documento de planeación didáctica correspondiente.

Consistencia entre el programa de la asignatura y la planeación didáctica

Todos los cursos analizados cuentan con el programa de la asignatura, pero sólo tres de ellos, excepto el curso de Pruebas preoperatorias del agronegocio, tienen la planeación didáctica correspondiente. El diseño de los dos formatos está realizado con tal detalle que permite

que se logre una correspondencia entre los contenidos, los objetivos de aprendizaje y la forma de desarrollarlos y evaluarlos.

Por motivos de espacio, tan sólo se presenta la correspondiente al curso de Sociología jurídica; pues en cierto sentido el presentar las demás resultaría un tanto repetitivo.

Asignatura	Programa de la asignatura	Planeación didáctica
Sociología jurídica	<p><i>Unidad de competencia:</i> Adaptar el ordenamiento jurídico a los requerimientos de la sociedad mostrándose preparado para enfrentar situaciones imprevistas por la ley y proponer cambios. Identificar nuevos campos de estudio para ampliar los horizontes de la práctica profesional. Utilizar algunos instrumentos teóricos y metodológicos propios de la sociología jurídica para proponer investigaciones empíricas dirigidas a identificar las causas o efectos de una determinada ley y lograr así una mayor comprensión y tratamiento de esta.</p> <p><i>Contenido del curso:</i></p> <p>La sociología jurídica</p> <ul style="list-style-type: none"> • El derecho y la sociología: diferencias y similitudes • La sociología del derecho y su utilidad • Interrelación de la sociología jurídica con otras ciencias • Derecho natural y derecho positivo • Las normas y el campo social • Normas sociales, morales y jurídicas • Campos de investigación de la sociología jurídica • Temas específicos de la sociología jurídica <p>Eficacia social del derecho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Factores generales que contribuyen a la eficacia del derecho • Factores instrumentales que contribuyen a la eficacia del derecho • Factores de ineficacia de las normas jurídicas 	<p>Para dar cumplimiento al programa la planeación didáctica establece cuatro elementos de competencia (EC), divididos en actividad preliminar; desarrollo de contenidos y actividad integradora.</p> <p>A continuación transcribimos el EC I que corresponde a la unidad I del temario de la asignatura.</p> <p>EC I Adaptar el ordenamiento jurídico a los requerimientos de la sociedad mostrándose preparado para enfrentar situaciones imprevistas por la ley y proponer cambios.</p> <p><i>Actividad Preliminar</i></p> <p>Esta actividad consiste en compartir opiniones, debatir y argumentar a través de un foro y posteriormente en equipos de trabajo en clase, sobre la función que tiene el derecho en las sociedades</p> <p><i>Actividad de Desarrollo de contenidos:</i></p> <p>Sociología del derecho: Esta actividad consiste en realizar varias lecturas, donde se analizan las diferencias entre la sociología y el derecho, el surgimiento de la sociología jurídica, su definición, utilidad y relación con otras ciencias.</p> <p><i>La utilidad de la sociología del derecho:</i></p> <p>Esta actividad consiste en realizar varias lecturas, donde se analizan las diferencias entre la sociología y el derecho, el surgimiento de la sociología jurídica, su definición, utilidad y relación con otras ciencias.</p>

Asignatura	Programa de la asignatura	Planeación didáctica
Sociología jurídica	Construcción de un objeto de estudio socio-jurídico <ul style="list-style-type: none"> • El método sociológico • El método de la sociología del derecho • La objetividad de la sociología del derecho • Propuestas de la investigación empírica de la sociología jurídica 	<i>Actividad Integradora</i> La actividad consistirá en responder ampliamente un cuestionario sobre las lecturas 1-5

Clasificación de las actividades presenciales y en línea como un solo proceso de formación

Curso	Actividad presencial	Calificación actividad presencial	Actividad en línea	Calificación actividad en línea	Calificación total
Derecho indígena	No hace una distinción clara de las actividades presenciales y en línea. Establece 51 horas de trabajo del ciclo escolar: 18 a desarrollar presencialmente, 13 en línea y 20 de trabajo independiente por parte del alumno. La evaluación la divide en tres aspectos: a) Para las actividades de los objetos de aprendizaje 50% b) Para participación presencial y en línea 25% c) Tareas y asistencias 25%				100%
Sociología jurídica	Establece una carga horaria del ciclo escolar de 84 horas: 68 de teoría y 16 de práctica. A diferencia del curso anterior, este no puntualiza la carga horaria a cubrir de forma independiente por el alumno La evaluación la divide en tres aspectos: Foros en línea, cuestionarios, controles de lectura y propuesta de investigación 80% Asistencia 10% Participación en clase 10%				100%
Investigación participativa	Las horas correspondientes a este curso son 105, 42 de teoría y 63 de práctica. La evaluación también la divide en tres aspectos: Productos de trabajo (Reportes de tarea, informe de investigación, cartel e informe a la comunidad): 60% Participación en clase 10% Examen escrito (presencial) 30%				100%

Curso	Actividad presencial	Calificación actividad presencial	Actividad en línea	Calificación actividad en línea	Calificación total
Pruebas preoperativas del agronegocio	Contiene la misma carga horaria y la distribución del curso anterior: 105 horas, 42 de teoría y 63 de práctica. Este curso no tiene precisada la forma de evaluación ni los porcentajes correspondientes a las diferentes actividades				No disponible

Como se desprende de la información contenida en las planeaciones didácticas de los cursos analizados no se realiza una clara precisión de los valores que tendrán las actividades presenciales y en línea. Esto es entendible si consideramos que el diseño de los cursos en línea ha sido un trabajo de adaptación de las planeaciones didácticas originales para cursos presenciales. Además, este trabajo se realiza de manera individual por cada uno de los docentes, por lo que tampoco existe un trabajo colegiado ni supervisado por una instancia de diseño de cursos, inexistente en el Centro.

El caso extremo lo ejemplifica la materia de Pruebas preoperativas del agronegocio, que no cuenta con el formato institucional de planeación didáctica elaborado.

Determinación de las actividades
en línea según corresponden a Web 1.0, 2.0 o 3.0

Curso	Web 1.0	Web 2.0	Web 3.0
	HTML, Páginas Estáticas, Marcos	Páginas Dinámicas, Interactividad, Comunidades	Web Semántica, Inteligencia Artificial, Análisis de Datos
Derecho indígena	Aunque no maneja todos los conceptos se puede ubicar en esta tipo Web	No posee actividades	No posee actividades
Sociología jurídica	Igual al anterior	Igual al anterior	Igual al anterior
Investigación participativa	Igual	Igual	Igual
Pruebas preoperativas del agronegocio	Igual	Igual	Igual

La situación que prevalece en los cursos analizados es prácticamente la misma, todos se sitúan en un nivel básico de las herramientas de la Web 1; como ya comentamos, esto es resultado de la ausencia de un área especializada para el diseño de cursos en línea. Además, el trabajo realizado actualmente tanto para el “diseño” y actualización del curso es resultado de la labor individual de cada docente.

Evaluación de las actividades en línea

Curso	Actividad en línea	Por sí misma contribuye al proceso de aprendizaje o es una actividad presencial con apoyo en línea para su realización
	Derecho indígena	
Foros	<p><i>Conceptos preliminares</i> Expresar con sus propias palabras que son los indígenas y los pueblos indios</p> <p><i>Legislación indígena</i> Desde tu perspectiva y análisis cuáles son los documentos que más trascendencia han tenido en relación con los derechos de los indios</p> <p><i>Análisis legislativo</i> De acuerdo a lo visto y analizado en las unidades anteriores, qué constituciones han reconocido los derechos indígenas</p>	Como se puede apreciar los tres Foros planteados si contribuyen al proceso de aprendizaje. Sin embargo, el trabajo es totalmente individual, lo que es una limitante para las actividades en Foros.
	Actividades en línea	El curso establece doce actividades: Ideas preliminares, Conceptos, Análisis de diversas constituciones, Reconocimiento de los derechos humanos de los pueblos indígenas, Cuadro comparativo, Convenio 169 OIT, Instrumentos jurídicos, Reformas a las leyes secundarias, Reforma constitucional, Constitución de Apatzingán, Constitución de 1857, Trabajo final.

Curso	Actividad en línea	Por sí misma contribuye al proceso de aprendizaje o es una actividad presencial con apoyo en línea para su realización
<p data-bbox="219 667 244 730" style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Foros</p> <p data-bbox="194 331 383 357">Sociología jurídica</p> <p data-bbox="269 363 698 606"><i>La función social del derecho</i> Esta actividad consiste en compartir opiniones y debatir la siguiente pregunta ¿Cuál es la importancia del derecho para la sociedad? ¿Qué relación crees que existe entre el derecho y la sociedad? No es necesario que consultes alguna fuente <i>Campos de investigación de la sociología jurídica</i> Responde la siguiente pregunta ¿Cuáles consideras que son los campos de investigación y los temas de la sociología jurídica? No es necesario que consultes ninguna fuente <i>Elección del tema para proyecto de investigación</i> A partir de los conocimientos adquiridos, define un tema a estudiar vinculado con los campos de investigación de la sociología jurídica <i>Construyendo mi objeto de estudio</i> Debes ir comentando que estás haciendo con tu objeto de estudio, recuerda que es importante socializar nuestros avances para irlo mejorando</p>	<p data-bbox="710 363 1053 580">Tres de los cuatro Foros si cumplen con la condición de contribuir al proceso de aprendizaje. Dos de ellos además realizan socialización de experiencias, por lo que podríamos decir que cumplen cabalmente el objetivo del Foro</p>	
	<p data-bbox="206 1059 257 1171" style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Actividades en línea</p> <p data-bbox="269 1050 698 1129">El curso plantea ocho actividades en línea: dos reportes de las lecturas, Mapa conceptual, cuatro tareas y Ensayo final.</p>	<p data-bbox="710 1050 1053 1129">Igual que en el curso anterior, tan sólo la entrega de la tarea se debe realizar en línea.</p>
Investigación participativa		
<p data-bbox="269 1225 483 1251"><i>Proyecto agronegocios</i></p> <p data-bbox="269 1257 698 1305">El trabajo consiste en responder los siguientes cuestionamientos:</p> <ol data-bbox="269 1311 698 1383" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="269 1311 584 1337">1. Nombre y lugar del proyecto <li data-bbox="269 1343 698 1383">2. Contextualizar el lugar en donde se realiza el proyecto 		

Curso Actividad en línea	Por sí misma contribuye al proceso de aprendizaje o es una actividad presencial con apoyo en línea para su realización
<p>Foros <i>Proyecto agronegocios</i></p> <p>3. En base al punto anterior explica el por qué elegiste ese proyecto.</p> <p>4. Explica la metodología que usaras y por qué la utilizaras</p> <p>NOTA:</p> <p>El procedimiento a seguir una vez que el trabajo de cada uno de ustedes está ya en plataforma, es el siguiente:</p> <p>A) el número 1 de la lista oficial de la materia IAP le revisa el trabajo al número 2 de la lista (así sucesivamente, el 3 al 4, 4 al 5 hasta llegar al último número, el cual revisara al número 1) y le hará comentarios acerca del tema en relación a lo que se ha visto en clase, por ejemplo: Verificar que el proyecto es en base a las necesidades y condiciones geográficas de la localidad. Que lo que se va a producir sea necesario y tenga un costo beneficio para la comunidad. Que la metodología que se está usando sea el correcto etc.</p>	<p>Este primer Foro reúne los elementos requeridos por la modalidad educativa.</p> <p>Aunque en este Foro la socialización es en el proceso de evaluación, se puede considerar que los alumnos al realizar este proceso se enteran de los trabajos de sus compañeros. Por lo que puede ser evaluado como positivo.</p>
<p><i>Elaboración de instrumentos de recolección de datos</i></p> <p>Esta actividad tiene como objetivo el diseño preliminar de instrumentos de recolección de datos.</p> <p>En la clase presencial debiste elaborar algún instrumento de recolección de datos, para esta actividad se te pide hayas hecho la corrección del instrumento, lo valides y lo publiques en este foro, diciendo que tipo de instrumento es el que trabajaste. Deberás revisar al menos 5 participaciones de tus compañeros y evaluarlos en una escala de 1 al 100</p>	<p>El presente Foro no reúne las características establecidas, tan sólo es un espacio para enviar los trabajos.</p> <p>Este Foro se encuentra en la misma situación que el anterior.</p>

Curso Actividad en línea	Por sí misma contribuye al proceso de aprendizaje o es una actividad presencial con apoyo en línea para su realización
<p><i>Diseño de investigación</i> En este espacio deberás publicar una presentación en PP donde explicarás cuáles son los diferentes diseños de investigación, también se conoce como métodos de investigación.</p> <p><i>Trabajo desarrollado en la clase presencial.</i> Realiza una investigación en la biblioteca que te permita definir claramente cuáles son los diferentes tipos de diseño de investigación y como se relacionan con la recolección de datos.</p> <p><i>Coevaluación</i> Hola, bienvenido al foro, en este espacio debes realizar la evaluación del trabajo de tus compañeros y justificar porque en cada caso, luego debes hacer una crítica constructiva, a dos de tus compañeros sobre las evaluaciones que realizo, manifestar tu acuerdo o desacuerdo y porque. tu participación se tomará en cuenta hasta el lunes 20 del presente a las 22:00 horas</p> <p><i>IAP</i> Hola bienvenido al foro, en el objeto de estudio anterior se abordaron los métodos y fases de la investigación cualitativa, de todos ellos ¿cuál es el que tiene una mayor relación con la investigación cualitativa y por qué lo consideras así? justifica tu participación de manera amplia, crítica de forma constructiva a dos de tus compañeros, el por qué estás de acuerdo y desacuerdo con él. Tu participación se tomará en cuenta hasta el martes 25 de Noviembre</p>	<p>Los elementos requeridos por la modalidad educativa si están presentes en este Foro.</p> <p>Al igual que en el caso previo, este Foro también cumple con los requisitos correspondientes.</p> <p>Para este caso tan solo se trata del espacio para subir el trabajo.</p>

Curso	Actividad en línea	Por sí misma contribuye al proceso de aprendizaje o es una actividad presencial con apoyo en línea para su realización
	<p><i>Producto integrador</i></p> <p>Esta actividad tiene el propósito de hacer la primera revisión del borrador del proyecto final.</p> <p>Deberás publicar un archivo con los avances del análisis pronóstico del entorno para a manera de seminario en la asesoría presencial de esta semana, se discutan y critiquen los trabajos realizados.</p>	
Actividades en línea	Se establecieron 24 actividades en línea. No se reproducen porque el caso es exactamente el mismo de los cursos previos.	Una vez más, no se encontró ninguna actividad considerada en línea; tan solo se trata del medio de entrega.
Pruebas preoperativas del agronegocio		
Foros	<p><i>Noticias</i></p> <p>Novedades y noticias</p> <p><i>Sala de charla</i></p> <p>El presente Foro es la principal vía de comunicación entre alumnos-profesor y alumnos-alumnos</p> <p>En él puedes expresar tus dudas, sugerencias y comentarios sobre el curso o sobre temas de interés general para el grupo</p>	Ninguno de los Foros cumple con el objetivo enunciado para su constitución.
Actividades en línea	El curso plantea seis actividades en línea: Objetivo primario y objetivos laterales, Resumen del proyecto, Diseño técnico, Presentación	Para este curso se repite el mismo uso de las llamadas "actividades en línea"; la del espacio de entrega de trabajos.

Prácticamente ningún espacio de trabajo en línea ni las actividades programadas cumplen con los requisitos de contribuir a la generación de conocimiento. El Internet es tan solo el medio de comunicación y envío de archivos.

Evaluación de los objetivos generales y particulares de aprendizaje

Curso	Objetivo general	Objetivos particulares	Evaluación
Derechos indígenas	El alumno a través de la presente asignatura identificará los derechos fundamentales de los pueblos indígenas reconocidos en instrumentos jurídicos nacionales e internacionales. Así mismo, conocerá los antecedentes históricos y su relación con otras ramas del derecho	El alumno conocerá los diversos sistemas e instrumentos de defensa de los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas detallando los propósitos de consolidar universalmente los derechos y deberes de las personas en los diversos niveles y ámbitos de aplicación El alumno identificará los principales estipulados en las distintas constituciones que han regido nuestra creciente nación independiente, la Carta de la ONU, Declaración Universal de los Derechos Indígenas, Declaración de la OEA, Convenio I 69 de la OIT, Convenio de Viena de 1972, el movimiento zapatista, la Reforma Constitucional del 2001 del artículo 2do. Constitucional, la reforma estatal de Jalisco	La evaluación del curso está integrada por: Dos exámenes parciales 50% Participación presencial y en línea 25% Tarea y asistencias 25% Existe una congruencia entre el objetivo general y los objetivos particulares del curso Sin embargo, si los objetivos planteados los enlazamos con las actividades y trabajos realizados en el curso podemos señalar que la forma de evaluación es principalmente de memorización (50% de exámenes) y no es formativa. Este tipo de evaluación difícilmente puede reportar evidencias del dominio que los alumnos poseen de las competencias planteadas por el curso.

Curso	Objetivo general	Objetivos particulares	Evaluación
Sociología jurídica	Se busca que el alumno reconozca las relaciones que se dan entre la sociedad y el derecho, sus influencias mutuas y determinaciones recíprocas, que asuma conciencia de la necesidad de adaptar el ordenamiento jurídico a los requerimientos de la sociedad por sus profundas transformaciones y que desarrolle habilidades genéricas para investigar los problemas socio-jurídicos que se presentan en su comunidad	Adaptar el ordenamiento jurídico a los requerimientos de la sociedad mostrándose preparado para enfrentar situaciones imprevistas por la ley y proponer cambios Identificar nuevos campos de estudio para ampliar los horizontes de la práctica profesional Utilizar algunos instrumentos teóricos y metodológicos propios de la sociología jurídica para proponer investigaciones empíricas dirigidas a identificar las causas o efectos de una determinada ley y lograr así una mayor comprensión y tratamiento de esta	El 80% de la calificación es para los Foros, Cuestionarios, Controles de lectura y Propuesta de investigación; 10% para la asistencia y 10% para la participación Como criterio de desempeño establece: "El estudiante tendrá que demostrar mediante la realización de una propuesta de investigación que es capaz de construir un objeto de investigación en el ámbito socio-jurídico" Dos elementos a destacar: primero, tanto el criterio de evaluación como la ponderación de la calificación final y los espacios de trabajo del curso nos indican que existe pertinencia en el proceso de evaluación. Pero, si analizamos lo planteado en el objetivo general y los objetivos particulares y las actividades del curso; éstas no son suficientes para que el alumno desarrolle tales competencias. Por último, si consideramos que el curso se imparte a los alumnos de primer semestre, se complica aún más el cumplimiento de tales objetivos.

Curso	Objetivo general	Objetivos particulares	Evaluación
Investigación participativa	<p>Otorgar al estudiante una perspectiva teórica de la investigación participativa, como un paradigma de investigación científica en el contexto global. Pero sobretodo como un soporte para el diseño y aplicación de los instrumentos de investigación necesarios para realizar el diagnóstico del entorno en sus distintos aspectos (social, cultural, político, económico, productivo, ambiental) que el estudiante debe desarrollar durante el primer semestre</p>	<p>El alumno al final del curso-taller domina las siguientes competencias: Analiza los aspectos epistemológicos, metodológicos e instrumentales de la investigación participativa aplicada en la reflexión y solución de problemas para el desarrollo sustentable de una comunidad rural. Identifica a través de observación participante, encuestas y entrevistas en profundidad los elementos histórico sociales de desarrollo sustentable de una comunidad rural. Analiza los factores de producción, disponibilidad y consumo de bienes y servicios de una comunidad rural para proponer alternativas de desarrollo sustentable, participativas e interculturales.</p>	<p>El 60% para los productos de trabajo: reportes de tareas, informe de investigación, cartel e informe de la comunidad 10% para la participación en clase Examen escrito el 30% restante</p> <p>Podemos establecer que en este curso si existe una relación entre los objetivos planteados, las actividades realizadas y la forma de evaluación establecida.</p>

Curso	Objetivo general	Objetivos particulares	Evaluación
Pruebas preoperativas del agronegocio	Poner en práctica las técnicas y procedimientos estipulados en el proyecto de inversión para con ello enfrentar los retos de poner en práctica la prueba piloto y con el resultado de la misma analizar ventajas y desventajas para la toma de decisiones	El alumno ensayará en práctica real la toma de decisiones permanentes logrando determinar las soluciones más viables para su proyecto de agronegocio	Las actividades para evaluación y sus ponderaciones no existen en el documento de planeación didáctica. Aunque existe una consistencia entre el objetivo general y los objetivos particulares al no contar con la evaluación y la falta de actividades en los Foros; no es posible emitir un juicio al respecto.

Por último, aunque si se establece una ponderación en la evaluación del curso para las actividades en línea, como Foros y tareas; esto no es significativo de un programa *b-learning*, pues como ya vimos, tales actividades no cumplen con las condiciones de generar mayor aprendizaje.

Posición de docentes

El 79% (19 de 24) de los docentes encuestados identifica correctamente la modalidad educativa *b-learning* al señalar que es un modo de aprender y enseñar que combina lo presencial con lo virtual.

Ya hemos planteado que nuestros alumnos tan solo asisten dos días a clases y la demás carga académica la realizan de forma virtual; así cada asignatura realiza por semana una sesión presencial de una hora, hora y media o dos horas. A los maestros se les cuestionó si conocían cuáles fueron los criterios utilizados para esta programación de sesiones presenciales, el 63% lo desconoce.

La opinión está dividida 50% y 50% respecto a si el tiempo presencial es suficiente para el aprendizaje de los alumnos. Entre las respuestas positivas expresan que funciona para la mayoría de materias, fomenta el autoaprendizaje y los alumnos deben leer además

del trabajo presencial. Por su parte, los aspectos negativos son: no es suficiente para talleres, clínicas y laboratorios; falta de formación requerida en los alumnos; por la cantidad de suspensiones presenciales en el semestre el tiempo es insuficiente; sólo si los cursos estuvieran diseñados adecuadamente funcionaría; hay asignaturas con tan sólo una hora a la semana; se requiere mayor presencialidad para la socialización de los alumnos.

Un dato preocupante es que el 95% de los docentes no había tenido experiencia docente en línea hasta ingresar al CUNorte. Asimismo, el 44% reconoce que requiere fortalecer su formación en habilidades y estrategias didácticas. En este mismo tenor, está la situación que el 86% diseña de forma individual sus cursos y el 91% los actualiza de la misma forma.

Del uso que le da a la plataforma (Moodle), el 57% lo usa para tareas, el 19% para comunicación y el 24% para actividades complementarias a las clases presenciales. A pregunta expresa de si no trabajara por Internet necesitaría de más clases presenciales, el 95% responde que sí. El tiempo faltante sería para impartir asesorías adicionales, revisar los aspectos teóricos, completar el programa y la planeación de las actividades.

El 82% de los docentes encuestados considera que el trabajo por Internet le facilita el proceso de enseñanza debido a mayor acceso a información, acceso a materiales del curso, desarrollo de nuevos aprendizajes y a que motiva el autoaprendizaje. Por su parte, de manera negativa expresan que la inversión de tiempo es mayor para lograr la comunicación, el alumno debe contar con el perfil adecuado, es excesiva la carga de trabajo para el alumno, el uso de la tecnología complejiza el trabajo docente y requiere de diseños adecuados de los cursos.

Respecto a si considera que el trabajo en Internet mejora el aprendizaje de sus alumnos, el 77% responde positivamente debido a que complementa el trabajo presencial, desarrolla otras habilidades, permite el acceso a fuentes de información, los recursos multimedia potencian el proceso de aprendizaje, se refuerza lo visto o lo que se verá en clase, se administra mejor el tiempo. En sentido negativo, expresan que se da mucho el copiar y pegar en los trabajos de los

alumnos, se dificulta verificar la autenticidad del trabajo, contribuye al proceso de formación pero no es fundamental, su éxito depende del perfil del alumno y requiere diseños adecuados de los cursos.

Opinión de alumnos

Se aplicaron encuestas a 34 alumnos de Derecho y a 16 de Agronegocios de primer semestre; a 21 de octavo de Derecho y a cinco de séptimo de Agronegocios, con la finalidad de conocer su experiencia de trabajo en la modalidad *b-learning*.

Respecto a la implicación que tiene el trabajo por Internet, el 35% menciona que más trabajo; 15% facilidad para aprender; comodidad de horario para el 41% e indiferencia para el 5%.

El 61% de los alumnos encuestados considera que las actividades realizadas por Internet son las mismas que realizan en las sesiones presenciales. Aunque el 74% reconoce que aprende más con las actividades en línea que de manera únicamente presencial.

Al cuestionarles sobre lo que entienden por modalidad *b-learning*, el 51% menciona que son clases presenciales y en línea, el 12% que es aprendizaje personal y asistido, el 10% lo identifica con la plataforma, el 5% es una combinación de trabajo y estudio, y el 22% lo desconoce.

Por último, el 73% manifiesta que hubiera preferido asistir más días a clase presencial; lo que les hubiera permitido ver más temas, no dejar temas incompletos y se reduciría la sobrecarga de trabajo.

Entrevista al coordinador de tecnologías para el aprendizaje

La Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje (CTA) de conformidad con el Estatuto Orgánico del CUNorte tiene entre sus responsabilidades las de:

- Planear el desarrollo de las modalidades educativas no convencionales en el Centro
- Promover la capacitación del personal en el desarrollo de habilidades para la utilización de las tecnologías de la información

y la comunicación en apoyo a las modalidades educativas no convencionales.

- Diseñar y producir video educativo.
- Presentar al rector del Centro el diagnóstico anual sobre el desarrollo de las modalidades educativas no convencionales.
- Apoyar a los departamentos en la planeación de las actividades académicas en las modalidades no convencionales.
- Apoyar, en su caso, a las Academias en el diseño de los medios de evaluación de cursos o programas ofrecidos en modalidades educativas no convencionales.

De conformidad con lo anterior, la CTA es el punto neurálgico donde se establecen y operan las actividades necesarias para que la modalidad *b-learning* del Centro opere satisfactoriamente. Por lo que la entrevista a su coordinador era obligatoria.

Las tres principales funciones que el coordinador reconoce viene realizando su área son las de:

- Soporte tecnológico a estudiantes y académicos, desde un equipo de cómputo hasta la formación a través de la computadora con base en el *b-learning*.
- Soporte tecnológico en la modalidad educativa, cursos en línea, mantenimiento a la plataforma, seguimiento a los cursos.
- Integración de las dos actividades anteriores, lo que implica la profesionalización de las funciones tecnológicas.

En el programa de formación docente la CTA participa en la impartición de cursos para el desarrollo de habilidades que exige la modalidad *b-learning*; en la búsqueda de nuevas herramientas que fortalezcan los cursos y el proceso enseñanza-aprendizaje con el propósito central que el docente aprenda a administrar su curso.

Otra actividad primordial que reconoce es el apoyo a los procesos de diseño, actualización y evaluación de los cursos con la finalidad de lograr su complementación.

Menciona que el proceso parte de una planeación didáctica para continuar con el diseño del curso. Los coordinadores de carrera su-

ministran los contenidos del curso, luego se procede al llenado de los formatos establecidos para proceder a subir el curso a la plataforma. El trabajo de los objetos de aprendizaje y actividades del curso se realiza en las academias de la carrera.

A pregunta expresa de ¿cómo describiría o definiría la modalidad educativa *b-learning* del Centro? Menciona que no existe un documento con tal contenido. Nos habla de aspectos como: “las bondades de la tecnología para la enseñanza, tiempos, costos”; “un modelo académico con gran avance en su proceso de consolidación”; “se participa desde el diseño de los cursos de conformidad con la política establecida”; “falta incorporar más elementos de multimedia”, pero no nos especifica nada en particular.

Sin embargo, reconoce que: “sí se requiere de áreas especializadas para el diseño pertinente de los cursos. A la fecha se ha venido trabajando de forma individual y ha dado resultados, aunque no con la calidad que se requiere”.

Por último, respecto al avance que se tiene en la automatización de procesos, expresa que se tiene concluido el proceso de préstamos de equipos de cómputo a alumnos y el de administración de los diferentes espacios comunes: auditorios, aulas, etc. Se está por concluir una videoteca abierta a los docentes y alumnos.

Algunas conclusiones son las siguientes:

- Un faltante importante es la inexistencia de un documento que describa el modelo *b-learning* bajo el cual opera o busca operar el Centro; la delimitación de responsabilidades de las áreas y personas que participarán en todo el proceso educativo.
- Aunque normativamente a la CTA se le atribuyen responsabilidades sustanciales de planeación, operación y evaluación de la modalidad educativa no convencional con que opera el Centro, las principales actividades que reconoce su coordinador vienen haciendo son de un corte más bien de apoyo. Ninguna de ellas establece la innovación y desarrollo que la coordinación exigiría.
- El apoyo que dice proporcionar a los docentes en sus procesos de diseño y actualización de cursos no tiene el alcance necesario

y por lo tanto, tampoco su impacto. Como vimos, el 86% de los docentes encuestados manifiesta que diseña de forma individual sus cursos y el 91% los actualiza de la misma forma. Por lo que el trabajo colegiado de las academias, y otras áreas del Centro, en realidad es inexistente.

- La falta de personal especializado para el diseño pedagógico de los cursos adecuado a las exigencias de las TIC es confirmado por el titular de la CTA.
- Aunque efectivamente el uso de las TIC abre a las IES una serie de oportunidades para potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje su diseño, operación y evaluación exige de un documento rector de esta modalidad educativa y de recursos humanos especializados para su ejecución; de lo contrario estaremos realizando docencia con mayores costes y resultados dudosos. Lo que nos implica no ser presenciales ni semipresenciales ni virtuales.
- En este sentido los principales faltantes que el Centro tiene para operar en una modalidad *b-learning* que declara su modelo educativo, serían:
 - » Programas educativos diseñados por competencias y otros por objetivos de aprendizaje.
 - » Programas educativos diseñados para operar en modalidad presencial.
 - » Cursos diseñados sin el apoyo de pedagogos y a la libre capacidad de cada docente.
 - » Diseño de actividades de aprendizaje y evaluación de sus resultados que no corresponden a la modalidad *b-learning*.
 - » Ausencia de un programa de formación y actualización docente pertinente a la modalidad educativa.
 - » Un documento conceptual de la modalidad educativa *b-learning* bajo la que trabaja el Centro.

Organización y gestión académica

Hasta el momento hemos visto de manera indirecta lo que genera una gestión no adecuada. La modalidad educativa implementada por el Centro, basada en el *b-learning*, al carecer de un documento

conceptual del modelo bajo el cual operar y el no contar con las áreas y personal especializado que exige, produce resultados inconsistentes, que van de cursos mejor diseñados hasta aquellos sin los elementos mínimos requeridos.

Por su parte, la premisa de educar desde una modalidad intercultural carente de una política y plan institucional para su desarrollo, como quedó demostrado, impide que los docentes, personal administrativo y alumnos construyan colaborativamente el objetivo del proyecto educativo y desarrollen capacidades para ejercer una plena ciudadanía activa.

En este apartado es donde haremos un análisis más directo de los actores que intervienen en el proceso de gestión académica del Centro. Como lo presentamos más arriba, una de las características principales que determinan la gestión académica del Centro es su organización departamental por problemáticas y no por áreas disciplinares. Por lo que para conocer el grado de eficiencia con que se realiza esta función es fundamental averiguar su posición junto con la de los coordinadores de carrera y el responsable de vinculación; por tal motivo se realizaron entrevistas a estos actores, cuyos resultados se presentan a continuación.

Resultados de la gestión departamental

De conformidad con el artículo 23 de la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara los departamentos “serán las unidades académicas básicas, en donde se organicen y administren las funciones universitarias de docencia, investigación y difusión”. Para el cumplimiento de sus funciones los departamentos se integrarán a partir de unidades académicas siguientes: institutos, centros de investigación, laboratorios y academias⁵.

5. No ahondaremos en conceptos de la figura departamental; sugerimos ver págs. 44 y ss. de este trabajo.

El jefe de departamento es el responsable del desempeño de las labores académicas en sus respectivas unidades; entre las funciones destacan las siguientes:

- Dirigir la operación de los programas académicos del Departamento
- Proponer la asignación 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;
- Coordinar las labores de investigación, docencia y difusión llevadas a cabo por el personal del Departamento;
- Presentar al Consejo Divisional las propuestas de programas de desarrollo del Departamento.

Ya comentamos que el CUNorte adopta una estructura académica que integra los departamentos por problemáticas y no por áreas de conocimiento, con esta medida se buscó potenciar su trabajo y su capacidad para atender las problemáticas regionales. De las entrevistas realizadas a los cuatro jefes de departamento del Centro los principales resultados son los siguientes.

Empezaremos con señalar que ninguno de los departamentos cuenta con las figuras de Centro, Instituto y Laboratorio que establece la norma universitaria y que son los espacios por medio de los cuales se realiza las funciones de investigación y extensión. Uno de los jefes de departamento entrevistado señala que no se cuenta con el personal suficiente y especializado de PTC para ello; la causa principal es la ausencia de académicos con los perfiles adecuados y la cantidad necesaria.

El trabajo de investigación que se realiza en el Centro no atiende las problemáticas determinadas en el diagnóstico regional. Entre las causas se menciona que es muy difícil regular el trabajo de los profesores, pues cada uno desarrolla líneas que atienden los intereses personales y no las institucionales. Otra causa es la falta de trabajo colegiado entre las diferentes áreas y actores; parece que cada quien

actúa con un sector de la realidad, cuando se trata del mismo objeto de estudio.

Respecto de las estrategias que se han adoptado, las respuestas de los jefes de departamento revelan la falta de colegiabilidad en su trabajo; así, uno hace hincapié en los procesos de formación docente, otro más en el desarrollo de mundos virtuales y *software* libre; otro señala la ausencia de temas transversales que integren las diferentes instancias y el último cita el Programa 2S, que está enfocado a desarrollar una cultura de sustentabilidad en la comunidad universitaria.

Todos ellos reconocen que no existe una correspondencia entre las líneas de investigación definidas en el documento del Modelo del Centro y las que en realidad se trabajan. Tampoco los cuerpos académicos han contribuido a este propósito, más aún, han sido un obstáculo; pues ninguno de los tres cuerpos académicos que existen en el Centro atiende las problemáticas regionales detectadas.

En relación a los retos que identifican nuestros entrevistados, están los de abrir un posgrado, consolidar el sistema de evaluación integral de la docencia, avanzar en el trabajo colegiado de las academias, activar y operar un modelo de trabajo colegiado, investigar y evaluar el currículo de los PE, conocer el impacto de la investigación hacia el exterior por medio de proyectos productivos y, contar con profesores con alto nivel de compromiso institucional.

Es importante señalar que uno de los jefes departamentales señala como un obstáculo para el trabajo de academias el hecho que muchos docentes residen en Guadalajara, lo que muestra la falta de un diseño real de la modalidad *b-learning* pues la falta de actividades sincrónicas no debería ser un obstáculo.

Por último, al cuestionarlos respecto si existen evidencias de lo generado en los departamentos a siete años de su implantación, todos coinciden en que no se cuenta con evidencias de cambios en la región respecto de las problemáticas que debe atender cada departamento.

Resultados de la gestión de los coordinadores de carrera

De conformidad con el artículo 31 del Estatuto Orgánico del CUNorte, el Coordinador de Carrera (CC) tiene las funciones y atribuciones siguientes:

- I. Coadyuvar con el Director de División o Jefe del Departamento en la determinación de necesidades de docencia para el desarrollo de los planes y programas de estudio correspondientes a su carrera;
- II. Orientar a los alumnos en los diversos aspectos relacionados con su formación y las instancias responsables;
- III. Gestionar lo necesario para el desarrollo y operación del plan y programa de estudio;
- IV. Promover la integración del programa académico a su cargo entre las distintas instancias departamentales;
- V. Procurar la continuidad y calidad del proceso educativo en su conjunto;
- VI. Apoyar los procesos de formación y actualización del personal académico;
- VII. Proponer en conjunto con las Academias, criterios y estrategias de evaluación de las currículos para su innovación y flexibilización;
- VIII. Coadyuvar en los procesos de innovación y diversificación educativa;
- IX. Apoyar en los programas de investigación educativa;
- X. Proponer formas de evaluación y seguimiento a los procesos de titulación en el Centro.

Como se puede apreciar el coordinador de carrera es responsable de la operación y mejora educativa de su programa de estudio; por lo que debe trabajar para que los alumnos se apoderen del perfil de egreso del plan de estudios en el menor tiempo posible y concluyan su proceso de formación con el título correspondiente, de ahí que su papel sea fundamental en la función de docencia. Para nuestro estudio se entrevistaron a cinco de ellos.

Las principales funciones que reconocen los coordinadores son las de la programación académica de los alumnos; el proceso de inducción a alumnos de nuevo ingreso; supervisar el trabajo de los docentes; los procesos de titulación y egreso y las actividades en general que contribuyan a la formación integral de los alumnos.

Todos los coordinadores reconocen no haber contado con experiencia previa en el cargo.

Respecto a trabajar en una modalidad *b-learning* las opiniones difieren. Uno de ellos señala que la tecnología facilita el proceso; para otro, implica trabajo adicional, la asistencia de alumnos tan sólo dos días a la semana reduce el tiempo de interacción; se tiene mayor dificultad para concientizar a los alumnos de la necesidad de estudiar todos los días de la semana y no sólo los días que asisten al Centro; el proceso de seguimiento a docentes y alumnos requiere mayor tiempo.

Respecto a si considera que el tiempo presencial es suficiente para un adecuado aprendizaje de los alumnos, expresan que no se ha evaluado tal aspecto; se requiere del entendimiento de la modalidad por docentes y alumnos; falta trabajo en la planeación didáctica; es importante contar con un área de diseño de cursos en el Centro y, en particular para las carreras prácticas como enfermería; el tiempo presencial actual es insuficiente.

Entre los retos que identifican están los de la falta de una mayor formación tecnológica inicial de los alumnos para evitar la deserción en los primeros ciclos; incrementar las cuestiones prácticas frente a las teóricas; profesionalizar la planta docente en el uso de la plataforma, las herramientas pedagógicas y el trato a los alumnos.

A la pregunta si cuentan con indicadores que corroboren la pertinencia o calidad de la carrera dos coordinadores manifiestan que no existe tal instrumento. Uno de ellos está trabajando en la construcción de un instrumento al respecto. Para la carrera de enfermería se considera el ingreso a laborar como indicador de la pertinencia de los estudios, señala la coordinadora que el 70% de los egresados ya cuenta con empleo. Otro coordinador reconoce que el mercado laboral está saturado, por lo que es necesario plantearse cerrar algunas carreras y abrir otras con perfiles nuevos.

Las necesidades para potenciar su trabajo como coordinadores son muy variadas, van desde la normatividad a la infraestructura y recursos humanos y tecnológicos. A manera de ejemplo: se requieren profesores mejor formados y de tiempo completo; laboratorios y personal capacitado para su uso; fortalecer el programa de tutorías; área especializada en el diseño de cursos; mayor vinculación con el sector productivo; normatividad acorde a la modalidad educativa; aumentar los días de clase, etcétera.

Resultados de la gestión de vinculación

La función de vinculación universitaria se realiza de forma transversal a las funciones educativas del Centro; pero existe un área de vinculación que es la responsable de su implementación y evaluación, a continuación presentamos los resultados de la entrevista que le realizamos.

Como caracterizaría la vinculación en el CUNorte: “nos hemos enfocado más hacia el interior de las carreras para poder acercar a los alumnos a la comunidad a través de proyectos, por medio de convenios con otras IES públicas, privadas de índole educativo y también de empresa y la parte de prácticas profesionales que genera cercanía con estas instituciones”.

En relación con el trabajo de vinculación que realizan los departamentos indica que la Unidad solamente da un apoyo administrativo a petición de ellos mismos.

Reconoce que la relación entre docencia e investigación solo se da en algunos programas educativos. Existen algunas investigaciones enfocadas hacia la sociedad que son apoyadas por el gobierno: investigaciones sobre el ruido, sobre los metales para poder ayudar a la separación de residuos y hay otras enfocadas a la comunidad wixárika para el seguimiento del estados de nutrición y salud.

A la pregunta si considera que falta mayor relevancia en la estructura organizaciones a la Unidad que contribuya a una mejor función comenta que efectivamente ese ha sido un obstáculo para un mejor trabajo. “El área de vinculación debería funcionar como un

gestor en donde nosotros tuviéramos un folleto, una gama completa de los diferentes sectores donde los investigadores del Centro pueden obtener financiamiento; debido a no tener este papel preponderante cada departamento o área ha ido realizando estas funciones de conformidad con su criterio”.

El principal obstáculo para cumplir el objetivo de la función de vinculación es la falta de una reestructuración de la vinculación a nivel U de G, ya que inclusive desde lo que es la coordinación de vinculación a nivel de la administración central la tenemos como una coordinación de vinculación y en los centros se tiene como una unidad, lo que genera un traslape de ciertas actividades y de actividades que no están bien articuladas con lo que es la investigación, el acercamiento con el sector productivo, que está muy deslindado de la Universidad.

Hacia los principales logros que se han tenido desde el 2007 que el Centro opera con una estructura plena, comenta nuestra entrevistada, “que se ha participado dos veces en el programa Provemus, manejado por el Coecytjal, para poder acompañar el desarrollo de una micro o pequeña empresa; en los dos concursos se han apoyado unas 20 empresas, que a la fecha siguen operando. Algunos proyectos de investigación y de acercamiento de los alumnos hacia las comunidades Wixárika”.

Por último, los tres principales retos que identifica están los de dar mayor realce al área de vinculación y con mayor proyección a la gestión de fondos para las investigaciones del centro y con posibilidades de buscar patentes en algunas actividades que se realizan de *software* o de otras actividades que se han estado desarrollando y poder inclusive ofrecer cursos a otras instituciones de nuestra modalidad educativa y poder apoyar a los docentes de la región en la capacitación

Si le falta mucho crecimiento y potenciar todas las áreas que pudiera abarcar la vinculación pero tenemos la limitante de recursos humanos. Sólo existe una persona en el área de vinculación, que es la jefa de la Unidad.

CAPÍTULO VI.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Es conveniente recordar el objetivo general que se planteó al inicio de la presente investigación, que es el de realizar un análisis de la gestión académica de las IES mediadas por tecnologías (caso CUNorte) que permita evaluar el grado de eficiencia con que cumplen su misión universitaria; entendida esta, de conformidad con el concepto de pertinencia de la UNESCO y el principio de responsabilidad social universitaria.

Con la finalidad de presentar una visión consistente con este objetivo, las conclusiones se presentan en cuatro grandes apartados: *a)* análisis de la pertinencia del modelo educativo y el modelo académico para atender las necesidades educativas de la zona de influencia del Centro; *b)* principales resultados de la gestión de los programas de Derecho y Agronegocios y de las funciones de investigación y vinculación; *c)* los mecanismos para la rendición de cuentas que posee el Centro y, *d)* los elementos que posee el Centro para cumplir con la responsabilidad social universitaria.

Definiciones del modelo educativo y del modelo académico

La zona de influencia del Centro Universitario del Norte (norte de Jalisco y sur de Zacatecas) presenta una situación económica, cultural, social y política altamente desfavorable para las personas que en ella residen; elementos como la marginación, la distancia de las poblaciones al lugar sede del CUNorte, la necesidad de todos los miembros de participar en el sostenimiento familiar y el escaso desarrollo

de los sectores productivo y de servicios fueron determinantes para la construcción del modelo educativo y el modelo académico.

El modelo educativo se construyó sobre las bases del pensamiento complejo, desarrollado por Edgar Morin, y los principios del constructivismo; tanto para las funciones de investigación como de docencia. Para cumplir con su misión educativa bajo estos supuestos, el modelo académico se definió con una organización departamental por problemáticas y por áreas de conocimiento, la modalidad educativa *b-learning*, la educación intercultural y el aprendizaje centrado en el estudiante.

Si bien es cierto que la definición y construcción de los modelos educativo y académico son pertinentes para guiar los trabajos académicos del Centro y así atender las necesidades educativas del contexto de esa zona geográfica del país, no han sido suficientes para garantizar una operación eficaz.

La educación intercultural

Las conclusiones respecto al propósito de implementar un modelo de educación intercultural que atienda los enunciados del modelo educativo son las siguientes:

- La ventaja competitiva del CUNorte frente a otros centros universitarios de la Red Universitaria es importante para implementar un modelo de educación intercultural.
- Esa ventaja está dada por la diversidad evidente de sus alumnos y la declaración expresa de su modelo educativo.
- Las medidas implementadas hasta el momento a favor de un modelo de educación intercultural, aunque positivas, no parecen suficientes. Nos referimos al ingreso automático del 10% de la matrícula general de los aspirantes de estos grupos indígenas y al programa de tutorías particular que los atiende.
- Uno de los resultados de la encuesta aplicada a los alumnos indígenas se refiere a los problemas de adaptación al sistema de enseñanza-aprendizaje. Si bien no se ha manifestado en un

problema evidente, existe y es conveniente implementar una política al respecto.

- Otro resultado interesante se refiere a los planes y programas de estudio. Pues como ya se señaló, son diseñados en los centros universitarios metropolitanos de la Universidad de Guadalajara, por lo que no incorporan en su currículo prácticamente ningún elemento especial de estudio de las comunidades que atienden los centros regionales en lo particular.
- El programa de tutorías a alumnos indígenas, no ha sido sometido a un proceso de evaluación integral que determine, entre otros aspectos, la pertinencia de seguir operándolo de manera independiente al programa general de tutorías.

La conclusión general es que si verdaderamente el CUNorte pretende implantar un modelo de educación intercultural debe realizar un estudio exhaustivo que le permita diseñar e implementar las políticas necesarias y estructurarlas en un plan de acción que atienda todos los elementos que establece el modelo presentado. En particular no encontramos acciones respecto de:

- Mayor presencia de estas lenguas indígenas en diferentes actividades del Centro.
- Participación de estas comunidades indígenas en programas específicos y en la definición de documentos básicos de la vida universitaria.
- Formas de evaluación que consideren sus propios estilos de aprendizaje.
- Materiales educativos e instructivos de procedimientos en las lenguas indígenas.
- Incorporación de saberes tradicionales a los programas educativos.
- Formación especializada a los docentes en las costumbres de estos pueblos.

La modalidad educativa B-learning

Aunque el Centro viene trabajando con la modalidad educativa *b-learning* desde hace ocho años, al realizar el análisis correspondiente se concluye lo siguiente:

- Un carencia importante es la inexistencia de un documento que describa el modelo *b-learning* con el cual opera o pretende operar el Centro; la delimitación de responsabilidades de las áreas y personas que participarán en todo el proceso educativo.
- Aunque normativamente a la Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje (CTA) se le atribuyen responsabilidades sustanciales de planeación, operación y evaluación de la modalidad educativa no convencional con que opera el Centro, las principales actividades que según el coordinador de la CTA se vienen realizando son más bien de apoyo. Ninguna de las actividades realizadas corresponde a la innovación y desarrollo que la coordinación de la modalidad educativa exigiría.
- El apoyo que la CTA dice proporcionar a los docentes en sus procesos de diseño y actualización de cursos no tiene el alcance necesario y por lo tanto, tampoco el impacto requerido. Como vimos, el 86% de los docentes encuestados manifiesta que diseña de forma individual sus cursos, y el 91% de ellos los actualiza de la misma forma. Por lo que el trabajo colegiado de academias que se debiera realizar al respecto tampoco existe.
- La falta de personal especializado para el diseño pedagógico de cursos adecuados a las exigencias de las TIC es confirmada por el titular de la CTA.
- Aunque efectivamente el uso de las TIC abre a las IES una serie de oportunidades para potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje, su diseño, operación y evaluación exige tanto la existencia de un documento rector de esta modalidad educativa como de recursos humanos especializados para su ejecución; de lo contrario, estaremos realizando las mismas prácticas docentes presenciales con mayores costes y obteniendo resultados dudosos.
- En este sentido, los principales obstáculos que el Centro tiene para trabajar con la modalidad educativa *b-learning* son:

- » Coexistencia de programas educativos diseñados por competencias con programas diseñados por objetivos.
- » Sus programas educativos fueron diseñados para trabajar en la modalidad presencial.
- » Cursos de estos programas educativos diseñados sin el apoyo pedagógico de un experto.
- » Diseño de actividades de aprendizaje y de evaluación de sus resultados sin los criterios de la modalidad *b-learning*.
- » Ausencia de un programa de formación y actualización docente congruente con esta modalidad educativa.
- » Un documento conceptual de la modalidad educativa *b-learning* bajo la que opera el Centro.

En síntesis, la ausencia de una definición de un modelo de educación intercultural así como de la modalidad *b-learning* que establezcan las directrices que conduzcan el trabajo académico se constituyeron entre los principales obstáculos que impiden contar con una organización madura a 8 años de su instrumentación.

La gestión educativa

Las conclusiones de la gestión de la docencia se pueden integrar en las que se refieren a la modalidad educativa *b-learning* y, las correspondientes a la ausencia de instrumentos para evaluar la pertinencia de los programas educativos.

Respecto a trabajar con la modalidad *b-learning* y la asistencia de los alumnos a clase tan solo dos días a la semana, se concluye con un modelo educativo *b-learning* maduro. Se encuentran ausencias importantes como: un área institucional para el diseño de cursos en línea; los alumnos no poseen las competencias requeridas para trabajar en esta modalidad y los docentes, en su mayoría, no poseen la formación pedagógica adecuada ni cuentan con las herramientas y técnicas de enseñanza-aprendizaje necesarias.

Además, se carece de un sistema de seguimiento y evaluación de egresados que permita conocer la pertinencia de los programas

educativos. Solo la carrera de enfermería utiliza como indicador la inserción laboral de sus egresados, que es del 70%.

La investigación es quizá la función más importante que desarrollan las universidades para contribuir al desarrollo regional; por lo que contar con instrumentos de evaluación que indiquen la oportunidad y eficacia de sus resultados es fundamental. Si el contexto en que se ubica la universidad analizada, como es nuestro caso, no cuenta con otras IES que desarrollen estas actividades, su contribución se vuelve un factor crítico.

Los resultados de los procesos de investigación que presenta el Centro a 7 años de trabajar con este modelo educativo son insuficientes y poco pertinentes para contribuir al desarrollo regional. El no contar con el personal suficiente es uno de los factores que no han permitido constituir los centros e institutos de investigación requeridos.

La mayoría de los investigadores con los que cuenta el Centro poseen perfiles inadecuados para atender las problemáticas sociales, económicas y culturales de la región. Lo que ha impedido diseñar las líneas de investigación pertinentes para atender tales problemáticas.

Existe un problema estructural que no ha permitido alinear el trabajo de investigación de los cuerpos académicos con las necesidades de la región y los trabajos individuales de los académicos que no pertenecen a ningún CA.

La rendición de cuentas universitaria

Ya se dijo en un apartado anterior que los mecanismos existentes para que las universidades cumplan con la rendición de cuentas se dividen en cuatro grandes grupos: funciones académicas, funciones financieras, funciones administrativas y nominación para sus cargos y reelección en los mismos con base en sus resultados.

Los mecanismos actuales respecto a las funciones académicas se ubican más en el lado de la transparencia e información que en verdaderos instrumentos para que la sociedad sea capaz de evaluar los resultados de los servicios educativos recibidos. Así, aunque el CU-Norte y la Universidad de Guadalajara, en general, poseen indicadores que hablan de su calidad educativa, como el sistema de selección de

alumnos, los programas educativos acreditados y el perfil de su personal docente, entre otros, es poca la aportación concreta que hacen en materia de proyectos productivos que incidan verdaderamente en el desarrollo regional y estatal.

Respecto a las funciones financieras que tienen que ver con los presupuestos, auditorías internas, auditorías externas públicas y privadas y comités especializados de compras y adjudicaciones. La Universidad de Guadalajara lleva al menos 20 años sometándose a auditorías privadas externas que debieran servir para que la sociedad jalisciense confiera en que el uso de los recursos públicos por parte de las autoridades universitarias es responsable y aplicado a los fines correspondientes; lo cierto es que la opinión general social es de desconfianza.

Por último, las funciones administrativas, como informes de gobierno, planes de desarrollo y normatividad en materia de transparencia y rendición de cuentas, tampoco poseen el nivel esperado. Así, los informes anuales que el rector general debe rendir al Consejo General Universitario son actos más de propaganda política que una verdadera evaluación de los objetivos y metas alcanzados en el año de gestión. Las propuestas de campaña establecidas por los candidatos a rectores de centro y rector general no se ven reflejadas en las páginas de los documentos que se entregan con motivo de tal evento.

La responsabilidad social universitaria

La responsabilidad social universitaria es una política de mejora continua de la Universidad hacia el cumplimiento efectivo de su misión social mediante cuatro procesos: *a)* gestión ética y ambiental de la institución; *b)* formación de ciudadanos responsables y solidarios; *c)* producción y difusión de conocimientos socialmente pertinentes; *d)* participación social en promoción de un desarrollo más humano y sostenible.

Las estrategias específicas socialmente responsables para lograr esta mejora son:

- 1] La participación integrada de los grupos de interés internos y externos en el quehacer de la Universidad.

- 2] La articulación de los planes de estudios, la investigación, la extensión y los métodos de enseñanza con la solución de los problemas de la sociedad.
- 3] El autodiagnóstico regular de la institución con herramientas apropiadas de medición para la rendición de cuentas hacia los grupos de interés.

Si hacemos un recuento de los avances alcanzados en el CUNorte registrados en la presente investigación concluiremos que los resultados están muy lejos de corresponder a lo exigido por la responsabilidad social universitaria.

De hecho, las estructuras y mecanismos universitarios para que la sociedad pueda evaluar los servicios educativos y el uso de los recursos públicos están en ciernes. La verdadera cuestión está en preguntarnos si la Universidad de Guadalajara tiene interés real de avanzar en el diseño e instrumentación de verdaderos mecanismos de rendición de cuentas en el sentido que la responsabilidad social universitaria plantea.

Recomendaciones

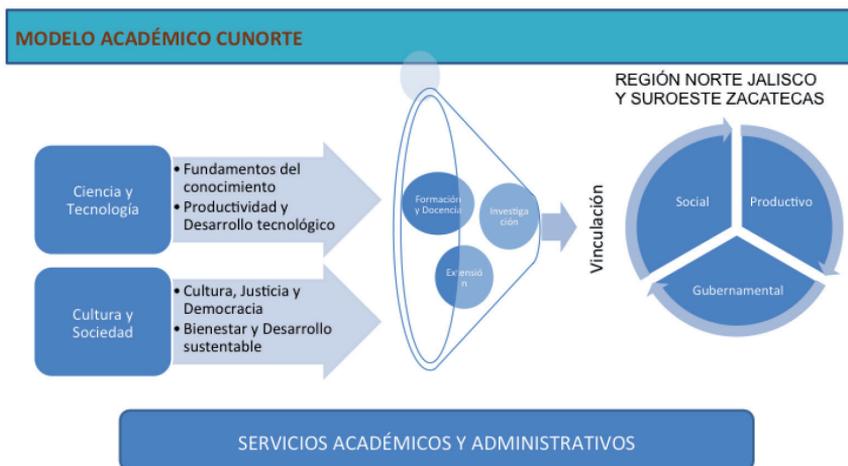
El contexto actual de la sociedad del conocimiento plantea un doble reto para las universidades públicas: formar profesionistas con las competencias requeridas por la economía globalizada y ser instrumentos potenciadores de desarrollo social. Estas funciones, en principio encontradas, demandan de la universidad la adopción de sistemas de gestión especializados y el abandono de sus estándares de confort que viven hasta hoy.

Independientemente de la profundidad de los cambios que se pongan instrumentar, las universidades requieren diseñar y aplicar una serie de medidas, entre las que destacan las siguientes:

- Diseñar los componentes del modelo educativo necesarios para que las declaraciones establecidas en la misión y visión universitaria puedan ser traducidas en acciones concretas que orienten el quehacer de las autoridades y el personal académico y admi-

nistrativo. En el caso del CUNorte, la ausencia de modelos específicos respecto de las características de su modalidad educativa (*b-learning*) y la educación intercultural han sido los principales obstáculos para incrementar su calidad educativa.

- Implementar un modelo de gestión para la investigación que permita coordinar los escasos recursos humanos especializados que posee.
- Fortalecer sus estrategias de vinculación con sus *stakeholders* para atender las verdaderas necesidades que tienen y obtener de ellos los recursos humanos y financieros para el desarrollo e implementación de proyectos viables socialmente.
- Operar con formas de gestión que superen las estructuras rígidas que posee el Centro; una opción es desarrollar proyectos en donde todos los recursos humanos jueguen más de un rol; en ocasiones como coordinador del proyecto, en otras como colaborador.
- A continuación presentamos una propuesta de alineación de los recursos del Centro para potenciar sus resultados. El ejemplo es para el Departamento de Bienestar y Desarrollo Sustentable.



Fuente: Elaboración propia.

LÓGICA ACADÉMICA DEL CUNORTE: Departamento de Bienestar y Desarrollo Sustentable

CONTEXTO	ÁREAS DE INTERÉS	EJES ESTRATÉGICOS	GRUPOS OPERATIVOS	OPERACIÓN GENERAL	OPERACIÓN INDIVIDUAL	SERVICIOS Y PRODUCTOS
LOCAL REGIONAL NACIONAL GLOBAL	Problemas de bajo nivel de bienestar y calidad de vida de la región Conservación, valoración y uso racional de las riquezas naturales Vinculación con los sectores sociales	Sustentabilidad Interculturalidad Software libre Emprendurismo B-learning	Docencia (Academia)	Programas educativos	Materia (Aula)	Recursos humanos Capacitación continua



Fuente: Elaboración propia

LÓGICA ACADÉMICA DEL CUNORTE: Departamento de Bienestar y Desarrollo Sustentable

CONTEXTO	ÁREAS DE INTERÉS	EJES ESTRATÉGICOS	GRUPOS OPERATIVOS	OPERACIÓN GENERAL	OPERACIÓN INDIVIDUAL	SERVICIOS Y PRODUCTOS
LOCAL REGIONAL NACIONAL GLOBAL	Problemas de bajo nivel de bienestar y calidad de vida de la región Conservación, valoración y uso racional de las riquezas naturales Vinculación con los sectores sociales	Sustentabilidad Interculturalidad Software libre Emprendurismo B-learning	Investigación (Grupos de investigación)	Líneas de investigación	Proyecto	Recursos humanos Capacitación continua Servicios especializados Productos de investigación



Fuente: Elaboración propia.

En los dos gráficos anteriores se puede apreciar la potencialidad que puede aportar la alineación de los objetivos y recursos institucionales para atender las necesidades particulares de la región que conforman las zonas norte de Jalisco y sur de Zacatecas.

Así, el contexto local, regional, nacional y global determina las características de la docencia y la investigación para que los resultados de éstas sean pertinentes. Estas problemáticas generales se particu-

larizan en las áreas que debe atender el Departamento en cuestión, enseguida se determinan los ejes estratégicos para su atención.

Se determinan dos niveles de operación en que participarán el personal académico del Centro, una operación general en los programas educativos y las líneas de investigación establecidas y otra participación individual por medio de la asignatura que atiende y el proyecto de investigación que desarrolla. Por último, la participación individual del académico es agrupada en academias y grupos de investigación, respectivamente.

El proceso de organización y gestión de las funciones del Centro permite contribuir al uso óptimo de sus recursos escasos y posibilitar la atención transdisciplinar e interdisciplinar de las problemáticas sociales para construir estrategias viables.

Bibliografía

- Aguilar Peña, Víctor. (2008) *Universidad de Guadalajara: retos y perspectivas en el siglo XXI*. Universidad de Guadalajara, México.
- Barberá, Elena; Mauri, Teresa; Onrubia, Javier (Coords.). (2010). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*. España: Barcelona, Graó, 2ª. reimpresión. Crítica y fundamentos Núm. 19.
- Burton R. Clark. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México, Miguel Ángel Porrúa.
- Cabero Almenara, Julio. (Coord.). (2007). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. España: McGraw Hill.
- Caruso, Marcelo y Tenorth, Heinz-Elmar. (Comps.). (2011) *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Argentina: Buenos Aires, Gránica.
- Calero Pérez, Mavilo. (2010). *Aprendizajes sin límites. Constructivismo*. México: Alfaomega.
- Casamayor, Gergorio (Coord.). (2008). *La formación on-line. Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning...* España; Barcelona, Graó. Crítica y fundamentos, Núm. 22.
- Cooper M. James. (Coord.). (2010). *Estrategias de enseñanza (Guía para una mejor instrucción)*. México: Limusa.
- De la Cruz Ayuso, Cristina y Perú Sasia Santos. “La responsabilidad de la Universidad en el proyecto de construcción de una sociedad”, *Educación Superior y Sociedad*, Nueva Época, Vol. 13. Núm. 2, 2008. IESALC, UNESCO.

- Días Marco, Antonio. “Conferencia de clausura del Congreso Internacional de Rectores Latinoamericanos y Caribeños: un Compromiso social de las universidades de América Latina y el Caribe”, –Belo Horizonte- UFMG- Campus Pampulha- 19 de septiembre de 2007, en Educación Superior y Sociedad, Nueva Época, Vol. 13, No. 2, septiembre 2008. IESALC, UNESCO.
- Díaz Barriga, Frida; Lule González, Ma. de Lourdes; Pacheco Pinzón, Diana;
- Saad Dayán, Elisa; Rojas-Drummond, Silvia. (2011) *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas, reimpresión.
- Edel Navarro, Rubén (2005). Los modelos educativos universitarios: Imaginarios de investigación y colaboración. Memorias del Congreso Internacional Ciencia y Humanismo en el Siglo XXI: Perspectivas. Abril de 2005. México: Universidad Iberoamericana.
- Gadotti Moacir. (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI, sexta reimpresión en español.
- Gadotti, Moacirs. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Argentina: Buenos Aires, Siglo XXI.
- García López, Rafaela; González Pérez, Vicent; Vázquez Verdera, Victoria; Escámez Sánchez, Juan. (2010). *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. España: Valencia, Brief Editorial.
- Gimeno Sacristán, José (Comp.). (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* España: Madrid, Morata, Segunda edición.
- González Ramírez, Teresa (Coord.). (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. España: Málaga, Ediciones Aljibe.
- Jiménez de la Jara, Mónica. “¿Cómo medir la percepción de la Responsabilidad Social en los diversos estamentos de la Universidad?: una experiencia concreta”, en Educación Superior y Sociedad, Nueva Época, Vol. 13. No. 2, 2008. IESALC, UNESCO.
- Laurent, Jorge (1975). *Organización departamental*. México, Universidad de Guadalajara.

- Martinello L. Marian; Cook E. Gillian. (2000). *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. España: Barcelona, Gedisa.
- Moctezuma, Patricia; Burgos Benjamín, Navarro Beatríz. (2011). *Transparencia y rendición de cuentas en la educación superior del noroeste de México*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Moncada Cerón, Jesús Salvador. (2011). *Modelo educativo basado en competencias*. México: Trillas.
- Moles Plaza, Ramón J. (2006). *¿Universidad S. A.? Público y privado en la educación superior*. España: Barcelona, Ariel.
- Naval, Concepción (2008). *Enseñar y aprender. Una propuesta didáctica*. Ediciones Universidad de Navarra, S. A., Pamplona.
- Pedró, Francesc e Irene Puig. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- Ramírez Reynoso Braulio. (2003). *Organización académica y administrativa de las instituciones públicas de educación superior*. México: UNAM y IPN, Instituto de Investigaciones Jurídicas; serie Estudios Jurídicos. Núm. 46.
- Roig Ibáñez, José. (2006). *La educación ante un nuevo orden mundial*. Madrid, Buenos Aires, México: Díaz de Santos.
- Rojas Mix, Miguel. “El compromiso social de las universidades de América Latina y el Caribe” en Educación Superior y Sociedad, Nueva Época, Vol. 13. No. 2, 2008. IESALC, UNESCO.
- Sánchez Soler, María Dolores (1995). *Modelos Académicos en México*. México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Serie de Temas de hoy en la educación superior No. 8.
- Sosa José. (2011). *Transparencia y rendición de cuentas*. México: Siglo XXI.
- Torres Pernalete, Mariela. (2010). *Responsabilidad social de la universidad. Retos y perspectivas*. México: Paidós.
- Torres Santomé, Jurjo. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. España: Madrid, Morata.

- Tobón Tobón, Sergio, Mucharraz, Guadalupe. (2010) *¿Cómo abordar el Modelo de Competencias? En la práctica docente*. México: Con rumbo consultores en educación.
- Tobón Tobón, Sergio; Pimienta Prieto, Julio H.; García Fraile, Juan Antonio. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- U de G (1990a). *Una visión a futuro. Plan de Desarrollo Institucional*. Universidad de Guadalajara.
- (1990b). *Del gigantismo a la Red Universitaria. La descentralización posible*. Universidad de Guadalajara.
- (1991). *Red Universitaria en Jalisco*. Universidad de Guadalajara.
- (1993). *Red Universitaria en Jalisco. Modelo básico de organización*. Universidad de Guadalajara.
- *Modelo Académico CUNorte*. Universidad de Guadalajara.
- (2007). *Modelo Educativo Siglo XXI*. Universidad de Guadalajara.
- (2008). *Estatuto Orgánico del Centro Universitario del Norte*. Universidad de Guadalajara.
- Valenzuela González, Jaime Ricardo. (2004). *Evaluación de instituciones educativas*. México: Trillas, ITESM, Universidad Virtual 2004.
- Vallays Francois. “Responsabilidad Social Universitaria: Una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades”, en *Educación Superior y Sociedad*, Nueva Época, Vol. 13, Número 2, septiembre de 2008. IESALC, UNESCO.

Fuentes consultadas en Internet.

- Centro de Asesoría Pedagógica*. ¿Qué Es Un Modelo Educativo? Disponible en <http://es.catholic.net/educadorescatolicos/694/2418/articulo.php?id=22081>
- Figuroa Celis, Willy F. Modelos pedagógicos*. En <http://willyfiguroa.files.wordpress.com/2009/10/cua1.gif>
- Meza-Jaque, Jessica y Guillermo Badillo*. Modelo B-Learning en la Escuela de Informática –UNAB– Chile. Trabajo preparado para Virtual Educa 2009. Consultado el 20 de mayo de 2012: <http://www.virtualeduca.info/ponencias2009/546/2009%20Vir->

tual%20Educa.%20Modelo%20B-Learning%20en%20la%20
Escuela%20de%20Inform%20E1tica%20UNAB.pdf

Nuñez Rojas, Nemecio. Modelos Educativos Universitarios. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo, Perú. Disponible en <http://intranet.usat.edu.pe/usat/investigacion-pedagogica/lineas-de-investigacion/modelos-educativos-universitarios/>

*La gestión educativa en las instituciones de educación
superior mediadas por tecnologías:
El caso del Centro Universitario del Norte*
se terminó de editar en junio de 2015
en los talleres de Ediciones de la Noche
Madero #687, Zona Centro
Guadalajara, Jalisco

www.edicionesdelanoche.com

La **gestión educativa** en las instituciones de educación superior mediadas por tecnologías

El caso del Centro Universitario del Norte

¿Qué nivel de maduración han alcanzado los procesos de gestión universitaria?, ¿los modelos educativos implementados para cumplir con las nuevas exigencias de sus funciones de docencia e investigación han sido diseñados y gestionados adecuadamente para obtener los resultados esperados? En el momento actual es importante plantearse estas y otras preguntas para ser capaces de construir las universidades que requieren nuestras sociedades; para construir proyectos de nación equitativos.

Las universidades públicas, en particular la Universidad de Guadalajara, difícilmente tendrán acceso a mayores presupuestos para atender las necesidades de una educación e investigación pertinentes, por lo que una de sus opciones es hacer un uso creativo de sus recursos, para lo cual deben aprender de los errores en la implementación de sus procesos de gestión y operación académica.

El objetivo principal del presente trabajo de investigación es contribuir al debate y construcción de propuestas de gestión y organización viables para que nuestras universidades se conviertan en esos espacios donde converjan los recursos privados, sociales y gubernamentales en el interés común de acceder a un estado mayor de desarrollo social.

Centro Universitario de Ciencias
Económico Administrativas



ISBN: 978-607-742-213-6



9 786077 422136