

María Gloria Ortiz Ortiz

Educación Virtual

Congruencia entre el modelo y la práctica



Educación virtual

Congruencia entre el modelo y la práctica

María Gloria Ortiz Ortiz

Educación virtual

Congruencia entre el modelo y la práctica

México

2012

 UDGVIRTUAL

Primera edición, 2012



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Sistema de Universidad Virtual

D.R. © 2012, Universidad de Guadalajara
Sistema de Universidad Virtual
Av. de la Paz 2453, Col. Arcos Sur
C.P. 44140 Guadalajara, Jalisco
Tel. 3134-2208 / 3134-2222 / 3134-2200 / Ext. 18801
www.udgvirtual.udg.mx

 **UDGVIRTUAL**®

es marca registrada del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta publicación, su tratamiento informático, la transmisión de cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros medios, sin el permiso expreso del titular del copyright.

ISBN 978-607-450-580-1

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Índice

| | |
|--|-----|
| Introducción | 9 |
| La licenciatura en Educación en línea | 11 |
| El contexto | 12 |
| Capítulo 1. Planteamientos teóricos sobre evaluación | 15 |
| El SUV y su modelo académico | 15 |
| Modelos o enfoques de evaluación | 21 |
| Modelo de evaluación CIPP | 27 |
| Evaluación de programas educativos | 32 |
| Capítulo 2. Sujetos y herramientas en una evaluación | 43 |
| Procedimiento | 46 |
| Una acotación | 48 |
| Capítulo 3. Diseño y desarrollo curricular | 51 |
| Diseño de los cursos según los estudiantes | 51 |
| Desarrollo de los cursos según los estudiantes | 55 |
| Diseño de los cursos según los asesores | 59 |
| Desarrollo de los cursos según los asesores | 63 |
| Fortalezas, debilidades y propuestas | 67 |
| Actuación de asesores y alumnos y directrices del modelo académico | 74 |
| Función de la plataforma Metacampus | 85 |
| Capítulo 4. Efectividad e incongruencias: las dos caras de un programa educativo | 93 |
| Diseño de cursos | 93 |
| Desarrollo de los cursos | 98 |
| Actuación de los asesores | 102 |
| Actuación de alumnos | 105 |
| La plataforma Metacampus | 107 |
| La licenciatura en Educación y el modelo académico | 110 |
| Propuestas | 112 |
| Conclusiones | 115 |

| | |
|----------------------------|-----|
| Glosario | 117 |
| Referencias bibliográficas | 121 |
| Apéndices | 131 |

Introducción

Asesores, alumnos y responsables de la licenciatura en Educación del Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara han destacado que la operación de este programa no es congruente con el modelo académico de la institución. En la licenciatura en Educación se han presentado de manera recurrente quejas de asesores y alumnos respecto al diseño de los cursos y las características de funcionamiento de la plataforma Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), lo cual, desde el punto de vista de profesores y estudiantes, ha repercutido en altos índices de reprobación y deserción (Franco, 2007).

En esta licenciatura, muchos cursos no fueron diseñados de acuerdo con los principios que se enuncian en el modelo académico (Coronado, 2007); se identifican, de manera empírica, las siguientes limitaciones:

- Las actividades de aprendizaje resultan complejas para la mayoría de los estudiantes; muchas se realizan de manera individual, ya que no se plantea trabajo en equipo y no hay indicaciones para su ejecución.
- En los foros, faltan indicaciones para que el asesor coloque en los espacios correspondientes las instrucciones y pueda coordinar las discusiones o el trabajo colaborativo de los alumnos

- Los criterios de evaluación en varios cursos no están especificados y en aquellos en los cuales se enuncian, se desconoce su coherencia según las características de las actividades de aprendizaje.

En el SUV se han llevado a cabo tres investigaciones (Chan y Pérez, 2003; Chan, 2004; y Ortiz, 2002) que abordan aspectos sobre herramientas para evaluar la estructura didáctica de los cursos, el desarrollo de competencias comunicativas y la evaluación del proceso de diseño de cursos, respectivamente. Sin embargo, esos estudios no han estado dirigidos específicamente a la evaluación de la efectividad de la licenciatura en Educación.

Ortiz (2005b) destaca que los aspectos académicos y tecnológicos de este programa son fundamentales para su desarrollo. Resalta que el diseño de los cursos fue muy difícil por la falta de expertos en diseño instruccional, así como la contratación de asesores, pues no existían suficientes profesores que tuviesen experiencia en la educación a distancia y en el trabajo en línea. Destaca también que durante 2003 y 2004 muchos problemas académicos se pudieron resolver gracias a la existencia del Comité Consultivo de la licenciatura, pero, al desaparecer éste, se complicó el desarrollo del programa.

En cuanto al aspecto tecnológico, Ortiz (2005b) utilizó en los primeros dos años de la licenciatura la plataforma Web CT y a partir de 2003, por necesidades presupuestarias y sobre todo por aplicar una plataforma propia de la institución, se empezó a emplear la plataforma AVA. Los cambios en ésta se basaron en consultas no sistemáticas con asesores o por iniciativa de los programadores de cómputo, pero sin una evaluación de la pertinencia de espacios y herramientas, así como de la funcionalidad conforme a los principios del modelo académico.

Por otro lado, Franco (2007) comenta que las academias de profesores de la licenciatura en Educación, integradas por materia, para realizar trabajo colegiado respecto a los cursos en los que participan, se habían enfocado primordialmente a rediseñar los cursos, al modificar actividades y cambiar recursos informativos. Sin embargo, el mismo autor expresa que este trabajo de rediseño no había sido supervisado para verificar su apego a los principios educativos que sustentan el diseño de los cursos. Además, los asesores manifestaron en sus actas de reuniones que la plataforma aún no contaba con un

adecuado desarrollo de los foros para el trabajo colaborativo y que la secuencia de mensajes era confusa por la estructura visual que presentaba.

Con base en un taller efectuado con más de 40 alumnos de la licenciatura en Educación, De la Torre (2007) reporta que 70% de los estudiantes manifestaron que la retroalimentación de los asesores no se daba con oportunidad ni coordinaban las participaciones en foros para el trabajo colaborativo. Lo anterior indica que, desde el punto de vista de los alumnos, los asesores no cumplen con algunas características del rol que deben asumir según el modelo académico.

El estudio que se presenta en esta obra nació de la necesidad de una evaluación integrada de la licenciatura en Educación en torno a aspectos fundamentales como el diseño y desarrollo de cursos; la actuación de asesores y alumnos; y la plataforma AVA. Para ello, fue indispensable obtener evidencias acerca de los indicadores de su coherencia y pertinencia respecto al modelo académico del SUV.

El estudio evaluativo del citado programa se centró en aspectos del proceso, lo que permitió tomar decisiones que contribuyeron a mejorar su desarrollo. Desde su creación, en 2001, no se había efectuado un estudio que permitiera identificar si las acciones académicas, principalmente en el diseño de cursos y las modificaciones al AVA, habían sido congruentes con el modelo académico.

LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN EN LÍNEA

Fue creada para operar en todos los centros universitarios de la Universidad de Guadalajara a partir de 2001. Durante los primeros dos años del desarrollo del programa se presentaron diversos problemas administrativos y académicos, como el escaso presupuesto, la falta de personal, los cursos mal diseñados, la gestión complicada para realizar los pagos de asesores y las dificultades para la administración del currículo, entre otros (Ortiz, 2005b). Por ello, en 2003 se pidió a la entonces Coordinación General para la Innovación del Aprendizaje que se hiciera cargo de la coordinación de dicho programa para atender los problemas administrativos y académicos. En 2005, al crearse el SUV, se le

asignó formalmente la licenciatura en Educación, la cual debía corresponder con los lineamientos académicos de este sistema.

Durante los últimos cinco años se han efectuado diversas acciones en dicha licenciatura, como diseño y rediseño de cursos, formación de profesores y ajustes en la programación de la plataforma AVA, que en la actualidad se identifica con el nombre de Metacampus, en la cual se desarrolla la carrera. Además, se ha involucrado a expertos en diseño instruccional con el propósito de fortalecer el programa educativo. Sin embargo, hacía falta un proceso de evaluación que permitiera identificar si lo emprendido en el programa era coherente y pertinente respecto al modelo académico de la institución.

De las acciones mencionadas, Coronado (2007) destaca el diseño y rediseño de cursos de la licenciatura con el apoyo de expertos en diseño instruccional de carácter externo, algunos de los cuales no tienen formación específica en el modelo académico de la institución y, por lo tanto, lo asimilan poco a poco conforme se les involucra en el proceso. Además, las modificaciones en la plataforma en muchas ocasiones se han basado en criterios puramente tecnológicos, pero no apegados de modo necesario a los principios del modelo académico institucional.

EL CONTEXTO

Toda institución educativa se plantea principios educativos generales que fundamentan cómo deben intervenir o participar diversos elementos en un proceso formativo. Los modelos educativos procuran describir el sustento teórico desde alguna postura psicológica, sociológica y filosófica, o con un enfoque ecléctico que justifique las diferentes dimensiones del ser humano.

Cerón plantea que “un modelo educativo se integra por distintos elementos que, al funcionalizarse, consiguen efectos que deben ir de acuerdo a la finalidad y la idea originaria que lo fundamenta” (1998, p. 70). Asimismo, menciona que un modelo educativo tiene tres componentes formales: filosófico, teórico y político, los cuales tienen una expresión operativa del modelo, principalmente en los procesos y prácticas educativas y en la evaluación y su retroalimentación.

Los principios de los modelos educativos se traducen en el modelo académico que “cumplirá un papel orientador, primordialmente en el diseño de la oferta educativa y en la forma en que deberá ser impartida” (Instituto Politécnico Nacional, 2003, p. 71). En este sentido, en el modelo académico del SUV, en particular para sustentar su diseño y desarrollo de los cursos, se enuncian cuatro principios: significación, creatividad, autogestión y participación.

En la modalidad en línea del SUV, la planeación y determinación de los procesos formativos queda explícita en el diseño de los cursos y confluyen, de algún modo, diversos aspectos académicos que operativamente le deben dar sentido de acuerdo con los principios que la sustentan. Algunos aspectos operativos son: la participación de los asesores, la actuación de los alumnos y el funcionamiento de la plataforma AVA.

Ortiz (2005a) plantea que el diseño educativo de los cursos en línea en el SUV ha evolucionado poco a poco durante varios años. Además, el diseño tuvo una estructura particular cuando surgieron los primeros cursos en material impreso en 1993, año a partir del cual se han elaborado varios documentos con lineamientos teóricos y metodológicos cuyo objetivo es fundamentar el diseño educativo.

De acuerdo con el modelo académico impulsado en la licenciatura en Educación, se concibe a los asesores como guías del proceso de aprendizaje, por lo que deben efectuar una retroalimentación constante para que los alumnos construyan de modo gradual sus actividades. Lo anterior también implica una labor de tutoría hacia los estudiantes.

Por otra parte, con base en los principios del modelo académico del SUV, los alumnos deben ser participativos, creativos y autogestivos. Esto significa que los estudiantes deben tener una determinada actuación al elaborar sus actividades de aprendizaje, ya sea de forma individual o colectiva.

En la institución en la que se llevó a cabo el estudio se considera que la plataforma debe ser un ambiente de aprendizaje que contenga cuatro espacios: de información, exhibición, interacción y producción. Estos espacios se deben expresar en diferentes herramientas de la plataforma que los asesores y alumnos utilizan para el proceso formativo.

Capítulo 1

Planteamientos teóricos sobre evaluación

En este capítulo se presentan en cuatro apartados las bases teóricas que sustentan este estudio, así como sus antecedentes, basados en investigaciones previas.

EL SUV Y SU MODELO ACADÉMICO

Comunidad y ambiente de aprendizaje

Moreno et al. (2004) mencionan como elemento central del modelo académico del SUV la creación de comunidades de aprendizaje, en las cuales se destacan cuatro aspectos: gestión del conocimiento; gestión de sistemas y ambientes de aprendizaje; gestión curricular y sistema de créditos; y evaluación y certificación.

El primer aspecto, la gestión del conocimiento alude a la multiplicidad de contextos en los cuales se produce el saber como proceso dinámico y producto de las comunidades de aprendizaje. Estas comunidades se caracterizan por ser grupos relativamente homogéneos que participan en actividades de manera formal o informal, en las que se produce aprendizaje en lo individual o grupal. En el modelo académico, dicha gestión se asumió como “producto social, por

el saber acumulado y en circulación; como proceso, por la acción individual y social; y como contenido estructurante de la propia acción del conocer” (Moreno et al., 2004, p. 39). Además, en el proceso de gestión del conocimiento se manifiesta la reflexión, la contextualización, la problematización y el reconocimiento del conocimiento, todo ello a través de las interacciones en las comunidades de aprendizaje (Morin, 1994).

Chan (2004) menciona que la gestión del conocimiento se integra de varios elementos: objetos de conocimiento, acervos y repositorios de información, herramientas de gestión de contenido y herramientas de gestión de conocimiento.

El segundo aspecto, la gestión de sistemas y ambientes de aprendizaje, es generado por quienes diseñan los cursos. La gestión de los sistemas de aprendizaje es la promoción de las relaciones que se manifiestan entre los sujetos participantes en los procesos de aprender y conocer (Moreno et al., 2004). Por otra parte, la gestión de los ambientes de aprendizaje es la disposición de los elementos para articular los entornos de los sujetos en los cuales éstos interactúan entre sí y con las herramientas y los objetos de conocimiento:

El ambiente de aprendizaje se constituye por condiciones naturales o propias del entorno en el que el estudiante se desarrolla y por aquellas que la institución educativa planifica y provee, y se gestiona, diseña y recrea por parte del docente, quien completa el ambiente natural con recursos y actividades orientadas al aprendizaje (Moreno et al., 2004, p. 42).

El ambiente de aprendizaje, de acuerdo con Moreno et al. (2004), debe considerar las dimensiones afectiva, cognitiva, perceptual y social. La afectiva se concibe como el cimiento emocional para el aprendizaje; la cognitiva alude a los procesos mentales para la incorporación de conocimientos a la estructura cognoscitiva; la perceptual se refiere a cómo las personas perciben el entorno natural y sociocultural; y la social se manifiesta en la convivencia con los otros, la socialización de las ideas y experiencias, lo que favorece el trabajo en equipo.

Para Chan y Pérez (2003), existen cuatro espacios en la estructura del ambiente de aprendizaje: información, producción, exhibición e interacción.

Cada uno se concreta en la plataforma tecnológica con las herramientas de trabajo para los involucrados en el proceso educativo.

El tercer aspecto, la gestión curricular y sistema de créditos, abarca como criterios fundamentales: viabilidad, flexibilidad, pertinencia, apertura, internacionalización, interdisciplinariedad y acreditación por competencias. Para el logro de dichos criterios se requieren acciones específicas: armado de rutas de formación con secuencias y tiempos que beneficien a los estudiantes; aplicación de diversas modalidades para la acreditación; diagnósticos y estudios prospectivos; evaluación de contenidos por expertos; y promoción de proyectos cooperativos interinstitucionales (Moreno et al., 2004).

En el último aspecto, la evaluación y la certificación, Moreno et al. (2004) conciben la evaluación de manera global como proceso para dar cuenta de los elementos que integran el modelo académico: la gestión del conocimiento; la gestión curricular; la gestión de los sistemas y ambientes de aprendizaje; y la evaluación del aprendizaje. En este sentido, la evaluación en los elementos que integran el modelo académico implica, según Moreno et al. (2004), que

las dimensiones y categorías a identificar en la evaluación pueden ser muy generales o concretas, lo esencial es que se conciba al Sistema Virtual como un objeto de estudio macro, con múltiples elementos y procesos particulares que deberán ser estudiados y también, con una gran variedad de relaciones bilaterales con los centros universitarios y organismos externos con los que establecerá trabajos de cooperación e intercambio (p. 59).

La evaluación, en general, según Ortiz (2004), se orienta hacia diferentes aspectos en la institución. Esta autora hace referencia a la evaluación de aspectos académicos (planes y programas de estudio, desempeño académico de profesores, aprendizaje de estudiantes, materiales educativos y recursos informativos, entre otros); aspectos administrativos (manuales de operación, ejercicio del presupuesto, procesos de trámites, promoción de oferta educativa y venta de servicios, entre otros); y aspectos tecnológicos y de infraestructura (instalaciones,

equipo técnico e informático, procesos de producción y cantidad de personal, por mencionar algunos).

En el modelo académico deben evaluarse los procesos de gestión de los ambientes de aprendizaje, estructura programática y calidad educativa (entendida como la aplicación de los principios educativos). También es relevante la evaluación del tratamiento comunicativo, el cual comprende materiales, guías de actividades y medios.

La evaluación del aprendizaje debe basarse en principios educativos congruentes con el modelo académico que se impulsa. Ante esto, Moreno et al. (2004) plantean que se toman en cuenta los principios de autogestión, creatividad, significación y participación, los cuales deberán aplicarse en el diseño de las actividades de aprendizaje, que constituyen el proceso educativo y son el insumo para la evaluación de lo aprendido por los alumnos.

El asesor y el estudiante

Como elemento concreto en el modelo académico, Moreno et al. (2004) señalan el perfil del docente cuyas características son: capacidad para el diálogo, flexibilidad, apertura a una educación permanente, conciencia de la dimensión social de la innovación y aprovechamiento de la tecnología para la comunicación.

Al considerarse al docente como un gestor del ambiente de aprendizaje y de las relaciones entre los sujetos, Chan (2004) hace hincapié en que el docente debe desarrollar la competencia de mediación para la interacción entre los estudiantes y la competencia de organización del estudio. Entonces, se pueden identificar en el docente, en general, competencias académicas, tecnológicas y de gestión de procesos educativos.

En congruencia con lo anterior, el docente debe cumplir con determinadas características: el impulso de la creatividad en los estudiantes; la diversidad al evaluar lo aprendido utilizando diferentes formas de manifestarlo; el respeto a la autonomía vista como el tomar en cuenta las necesidades particulares y situaciones de vida de los estudiantes; y el propiciar las relaciones entre los estudiantes para el trabajo colaborativo (Moreno et al., 2004).

El estudiante es un factor central en el modelo académico y, según Moreno et al. (2004), es un sujeto activo que procesa información. Los mismos autores destacan que el estudiante debe tener capacidad para resolver problemas, con responsabilidad y autogestión de sus procesos de aprendizaje y modos de acercarse al objeto de conocimiento.

Los procesos interactivos para lograr aprendizajes significativos son características relevantes del estudiante. En ellos, tiene un papel fundamental la acción del asesor, las estrategias de enseñanza, las condiciones para el aprendizaje, las estrategias de aprendizaje y los procesos de codificación, entre otros (Moreno et al., 2004). Por esto, el estudiante es centro de la formación en el proceso académico. Habrá que considerarlo “un individuo que construye su propio conocimiento con el apoyo y la guía de sus profesores, diseña y define sus propias trayectorias e intensidades de trabajo (Instituto Politécnico Nacional, 2003, p. 73).

La participación del estudiante en el ambiente de aprendizaje, según Moreno et al. (2004), implica que se manifiesten los principios educativos del modelo:

- Significación, entendida como la incorporación de esquemas que tengan sentido en el aprendizaje del cual pueda dar cuenta el alumno.
- Creatividad, el estudiante debe crear y recrear su entorno físico, social e intelectual más allá de la respuesta esperada por el profesor.
- Participación, por la creación de comunidades para resolver los problemas por la cooperación y la colaboración.
- Autogestión, por la responsabilidad que se debe tener en el proceso de aprendizaje.

El estudiante no sólo debe manifestar la incorporación de los principios de significación, creatividad, participación y autogestión; además, en su gestión desde lo institucional, debe mostrar responsabilidad, que debe aplicar en su proceso de aprendizaje y en el diseño de estrategias para realizar las actividades, sistematizar y organizar el aprendizaje,

procesar información, planear actividades para corroborar la eficacia de sus estrategias y llevar a cabo las actividades de evaluación en las fechas establecidas para efectos de acreditación (Moreno et al., 2004).

Principios educativos en el diseño de cursos

En el diseño de cursos se debe considerar la integración de los espacios de interacción, exhibición, producción e información. Esta integración contribuye a la conformación del ambiente de aprendizaje. Los principios educativos en las actividades de aprendizaje son elementos que orientan de manera sustancial el diseño de los cursos; para ello, se especifican: la creatividad, la autogestión, la significación y la participación de los estudiantes. Estos cuatro principios se traducen en indicadores que, según Chan y Pérez (2003), permiten la verificación de la calidad en el diseño educativo.

En el diseño de los cursos se toma en cuenta principalmente las cinco dimensiones del aprendizaje de Marzano (1998). Este autor denomina las dimensiones como problematización-disposición, adquisición y organización del conocimiento, procesamiento de la información, aplicación de la información y conciencia del proceso de aprendizaje.

La conjunción de los cuatro principios mencionados y las dimensiones del aprendizaje son fundamentales en el diseño de las actividades de aprendizaje, las cuales se constituyen en factores para la evaluación del aprendizaje. En esta evaluación, desde el punto de vista metodológico, se consideran los criterios de fondo y forma con la determinación de indicadores, así como los criterios didácticos para decidir los mecanismos de dicha evaluación.

Además de los principios y dimensiones del aprendizaje para el diseño de las actividades, en la planeación de los cursos se consideran criterios que se refieren a elementos didácticos. Chan y Pérez (2003) proponen instrumentos que permiten revisar dichos elementos con base en criterios de coherencia y pertinencia desde un punto de vista curricular.

MODELOS O ENFOQUES DE EVALUACIÓN

En la literatura sobre modelos de evaluación existen varias clasificaciones que responden a diferentes criterios según los planteamientos que los autores han estimado pertinente destacar. Ante esto, Bausela (2003) y House (1997) resaltan que es muy complicado hacer clasificaciones de los modelos porque no se encuentran de manera pura sus planteamientos en relación con otros modelos. Para House, el objetivo de clasificarlos es sólo una aproximación para comprender sus supuestos e incluso en el terreno de la práctica pocas veces se identifican modelos puros, pues algunas veces los procesos de evaluación van propiciando la utilización de otros enfoques.

De acuerdo con Fitzpatrick, Sanders y Worthen (2004), así como Stufflebeam y McKee (2003), la clasificación de House es adecuada porque identifica los modelos de evaluación de acuerdo con los supuestos principales que éstos plantean. Por ello, es más adecuado optar por una clasificación de modelos en determinadas categorías de enfoques por las ideas que los sustentan.

Fitzpatrick et al. (2004) proponen una clasificación de los modelos de evaluación y los agrupan en categorías de enfoques con base en la propuesta de House (1997). Esta clasificación presenta las siguientes categorías:

- Enfoque orientado a objetivos, centra la atención en el logro de metas y objetivos.
- Enfoque hacia la gerencia o gestión, cuya finalidad es obtener información para la toma de decisiones.
- Enfoque orientado al consumidor, consiste en obtención de información de productos y servicios para ser usada por los consumidores al elegir productos.
- Enfoque basado en la experiencia, cuyo propósito es aplicar la experiencia profesional para evaluar.
- Enfoque orientado a los participantes, en el que son fundamentales los participantes para determinar criterios, necesidades y conclusiones de la evaluación.

Fitzpatrick et al. (2004) aclaran que su propuesta de clasificación de los modelos es arbitraria en cierta medida, pues éstos pueden tener características que corresponden a más de una categoría. Agregan que, para ubicar cada modelo, tomaron en cuenta el aspecto principal que subyace en sus planteamientos e impulsa la evaluación.

Los modelos de evaluación se han utilizado en ámbitos como el de la salud, el militar, empresarial y educativo, entre otros. Interesa destacar en esta obra los que, de modo significativo, se han aplicado en el terreno de la educación, se enfocan a la evaluación de programas, se identifican de manera recurrente en la literatura del campo y se reportan en diferentes contextos. Por lo anterior, se ha considerado pertinente utilizar la clasificación de Fitzpatrick et al. (2004).

Enfoque orientado a objetivos

Su punto de referencia son los objetivos traducidos a metas. El éxito de un programa está dado por la discrepancia entre los objetivos y los resultados; por ello, el evaluador toma las metas del programa y recaba información para comprobar si se han logrado. En el campo educativo, la especificación de los objetivos determina los criterios y niveles de logro de las metas propuestas (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Los modelos de evaluación de la categoría orientada a objetivos están representados por Tyler (1950) y Mager (1962), quienes dan la pauta para que otros autores como Bloom (1956) propongan una taxonomía de objetivos, y Popham (1975) plantee un procedimiento detallado para estructurar objetivos conductuales. En el planteamiento orientado a objetivos, Tayler (citado en Stufflebeam & Shinkfield, 1987) es el autor representativo y recomienda como procedimiento para evaluar un programa lo siguiente:

- Establecer las metas u objetivos.
- Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones.
- Definir los objetivos en términos de comportamiento.
- Establecer situaciones y condiciones para demostrar logro de objetivos.

- Explicar los propósitos de la estrategia al personal.
- Escoger o desarrollar las medidas técnicas apropiadas.
- Recopilar los datos de trabajo de los estudiantes.
- Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

Las ventajas del enfoque orientado a objetivos estriban en que, al ser definidos éstos, brindan un punto de referencia para la toma de decisiones. Además, los objetivos son tomados como criterios para valorar el éxito.

Enfoque orientado al consumidor

Centra su atención hacia los productos y servicios que ofrece la organización, los cuales deben ser de calidad para los consumidores. Se plantea que, independientemente de las metas, el evaluador debe calcular el valor de los resultados según las necesidades del consumidor. Se concibe la evaluación como una valoración sistemática de las cosas en la cual los evaluadores deben emitir juicios de valor justificados (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Los autores representativos del enfoque orientado al consumidor, según Fitzpatrick et al. (2004), son Scriven, Komoski, así como Morrisett y Stevens, quienes proponen listas de control de indicadores para realizar la evaluación. En el caso de Scriven (citado en Stufflebeam & Shinkfield, 1987), abarca 18 puntos, algunos de los cuales son: el cliente, los recursos, los sistemas de distribución, el consumidor, las normas, necesidades y valores de los afectados, el proceso, los resultados, los costos y la metaevaluación. Por su parte, Komoski (citado en Fitzpatrick et al., 2004) desarrolló una lista de verificación denominada Educational Products Information Exchange (intercambio de información de productos educativos, EPIE, por sus siglas en inglés) con la cual se provee información necesaria para departamentos de educación y para los consumidores en el ámbito de la educación.

Morrisett y Stevens (citados en Fitzpatrick et al., 2004) elaboraron una lista de indicadores denominada Curriculum Materials Analysis System (sistema de análisis de materiales de currículo, CMAS, por sus siglas en inglés), que incluye la descripción de las características del producto, el análisis de la justificación y objetivos, los antecedentes y las condiciones de uso del producto,

así como el contenido; considera la teoría instruccional, las estrategias de enseñanza usadas en el producto y aspectos generales.

El enfoque orientado hacia el consumidor se ha utilizado en Estados Unidos de Norteamérica por agencias gubernamentales y defensores independientes de los consumidores a fin de proporcionar información sobre productos y servicios. Sin embargo, Fitzpatrick et al. (2004) consideran que, en lugar de evaluar los productos y después difundir sus resultados a los consumidores, las autoridades gubernamentales debiesen emplear las guías de verificación como normas y evaluar cada producto antes de darlo a conocer.

Enfoque basado en la experiencia

El propósito en este enfoque es determinar si las instituciones, programas y personal deberían ser aprobados para desempeñar funciones específicas. Su planteamiento central consiste en una evaluación entre profesionales del mismo campo.

Para Fitzpatrick et al. (2004), la confianza en los profesionales encargados de la evaluación tiene un papel fundamental; además, si se toma en cuenta que un profesional no posee todos los conocimientos para realizar una evaluación adecuada, por lo general es un equipo de expertos los que intervienen. En este sentido, House (1997) destaca la importancia de las asociaciones de profesionales que revisan el trabajo de sus colegas. Los criterios y las normas son propuestos por los mismos profesionales; en el caso de los programas educativos, han surgido organismos evaluadores y acreditadores que efectúan un proceso evaluativo de varios aspectos y con esto se obtiene una valoración global por expertos del mismo campo profesional.

La evaluación basada en la experiencia se utiliza en las instituciones educativas de manera frecuente; por ejemplo, en los procesos formales de acreditación de programas, en los exámenes profesionales en los que se integra un jurado de evaluación del alumno y en la revisión de textos, ponencias y materiales educativos. Según Fitzpatrick et al. (2004), estas acciones se ejecutan ante todo por medio de sistemas de acreditación,

comités de evaluación o paneles y revisión individual de expertos, respectivamente.

Eisner, citado por Fitzpatrick et al. (2004), es uno de los autores representativos del enfoque de revisión profesional con orientación crítica. Con base en la crítica del arte, como la literatura, el teatro y el cine, Eisner (citado en House, 1997) plantea un modelo equivalente de crítica educativa o curricular para evaluar los programas educativos; considera que la crítica se fundamenta en la experiencia, además de poseer una gran sensibilidad para apreciar el valor de los acontecimientos o procesos, lo cual le brinda al evaluador mayor conocimiento del programa evaluado.

La evaluación de los programas educativos implica prestar mucha atención a cuestiones cualitativas y tener gran sensibilidad. Eisner (citado en Mateo, 2006) señala que los evaluadores deben promover entre los profesores actitudes valorativas e interpretativas hacia los programas educativos, como hacen los críticos de arte y menciona tres etapas: descripción, interpretación y valoración.

La evaluación basada en la experiencia profesional también se impulsa para la autoevaluación de los profesores, seguida de una valoración externa mediante una comisión, la cual emite los aspectos positivos y negativos encontrados y cumple las recomendaciones respectivas (House, 1997).

Enfoque orientado a los participantes

Los procesos evaluativos en cualquiera de los enfoques repercuten en los participantes del programa que se evalúa. Sin embargo, en el enfoque orientado a los participantes toma a éstos como el elemento fundamental, siendo éste, según Fitzpatrick et al. (2004), uno de los planteamientos más discutidos de los enfoques de evaluación.

En este enfoque se considera como premisa general la observación e identificación, hasta donde sea posible, de todas las preocupaciones, problemas y consecuencias de los servicios hacia las personas. El evaluador, en este caso, describe las necesidades y los valores de los individuos o grupos atendidos por el programa, y procura un equilibrio de las sentencias o enunciados con determinados criterios de acuerdo con el tipo de sujetos que se está juzgando;

por ello, los participantes marcan el límite de la evaluación (Fitzpatrick et al., 2004).

Los autores más importantes que se ubican en este enfoque son, según Fitzpatrick et al. (2004), Parlett y Hamilton, MacDonald, y Stake, Parlett y Hamilton, quienes defienden su planteamiento de evaluación iluminativa, el cual consiste en estudiar la influencia de las situaciones en la operación del programa, ventajas y desventajas para los colaboradores y las consecuencias en la aplicación de innovaciones.

En el enfoque orientado a los participantes también se encuentra MacDonald (citado en Fitzpatrick et al., 2004), quien propone la evaluación democrática como un servicio a la comunidad que da a conocer las características de un programa educativo. Además, House (1997) indica que los informes no tienen recomendaciones y el evaluador no se hace responsable de la aplicación errónea de la información.

En el mismo enfoque, Stake (1988) ocupa un lugar relevante. Este autor llama a su planteamiento evaluación responsiva al orientarse de forma directa hacia las actividades del programa. En ella, el evaluador prepara un plan de observaciones y negociaciones; involucra un equipo de colaboradores que formularán observaciones y con base en ello elabora informes narrativos de lo que los destinatarios consideran valioso; por último, presenta los escritos a los destinatarios para que reaccionen según la importancia de los hallazgos.

Enfoque hacia la gerencia

Su objetivo es orientar la toma de decisiones de acuerdo con la información obtenida. Stufflebeam y Shinkfield (1987) y House (1997) señalan que el diseño de la evaluación en este enfoque depende de la identificación del nivel de decisión al que se dirige y de los usuarios de la información que se obtenga. Además, los resultados, al aplicar este modelo, se utilizan para ayudar a mejorar el programa.

Guttentag y Patton (citados en House, 1997) son algunos de los autores en este enfoque. El primero resalta la identificación de las acciones que eleven al máximo los valores de los responsables de tomar las decisiones, y el segundo hace hincapié en que los resultados de la evaluación se utilizan cuando algún

individuo se responsabiliza de forma personal en conseguir la información para las personas adecuadas. De acuerdo con Fitzpatrick et al. (2004), existen algunos autores que han contribuido con sus ideas al enfoque orientado a la gerencia, quienes destacan el modelo de la Universidad de California (UCLA) y el propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1987).

El modelo de UCLA fue desarrollado por Alkin (citado en Fitzpatrick et al., 2004) y propone cinco tipos de evaluación en los programas de sistemas, de planificación, de la puesta en práctica, de la mejora y de la certificación. Este modelo tiene gran similitud con el modelo CIPP, al considerarse en ambos la importancia de la información para la toma de decisiones y que se pueden utilizar completos o una parte de ellos.

En esta obra se toma como fundamento el modelo de evaluación desarrollado por Stufflebeam y Shinkfield (1987). De ahí la pertinencia de explicarlo de manera independiente.

MODELO DE EVALUACIÓN CIPP

El modelo de contexto, entradas, procesos y productos (CIPP, por sus siglas en inglés), creado por Stufflebeam y Shinkfield (1987), se ha utilizado en gran medida en el campo educativo y sus elementos representados por sus siglas se encuentran de manera similar en otros modelos o propuestas evaluativas. Esto se identifica en el modelo de Escotet (1984), que comprende entradas, operaciones y productos, o el de García (1997), que incluye contexto, metas, entradas, procesos y productos, y desarrolla una serie de indicadores de calidad para cada una de las etapas; lo anterior revela la influencia del modelo que ha inspirado propuestas parecidas.

La estructura básica del modelo, según Stufflebeam y Shinkfield (1987), consiste en “la evaluación del contexto como ayuda para la designación de las metas, la evaluación de entrada como ayuda para dar forma a la propuesta, la evaluación del proceso como guía para su realización y la evaluación del producto al servicio de las decisiones de reciclaje” (p. 181).

Stufflebeam y Shinkfield (1987) plantean que la conceptualización del modelo CIPP no sólo incluye la explicación de los cuatro elementos, sino la

toma de decisiones, los valores, los niveles, el diseño de la investigación y el concepto de evaluación. Además, con el paso de los años, el modelo ha evolucionado; su mismo creador menciona que después del surgimiento de su propuesta, concibió el producto constituido por el impacto, la eficacia, la sostenibilidad y la transportabilidad, y así quedó con siete elementos (Stufflebeam & McKee, 2003).

De acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1987),

la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (p. 183).

En esta definición, los aspectos principales a evaluar son las metas, la planificación, la realización y el impacto, los cuales son evaluados, respectivamente, mediante los cuatro tipos de evaluación que Stufflebeam y Shinkfield (1987) denominan como la evaluación del contexto, de la entrada, del proceso y del producto. Cada tipo de evaluación conduce a cuatro tipos de decisiones, respectivamente, que se relacionan con los fines o metas del programa.

El tipo de información que se obtiene en cada tipo de evaluación del modelo CIPP tiene una utilidad para la toma de decisiones. Al respecto, Martínez (1995), Bausela (2003) y Fitzpatrick et al. (2004) señalan que la evaluación de contexto proporciona información para la planificación; la evaluación de entrada brinda información para las decisiones de tipo estructural y procedimiento para el diseño de un programa; la evaluación de proceso ofrece información para las decisiones de implementación, para aceptar, clarificar o corregir el diseño tomando en cuenta cómo se está llevando a cabo; y la evaluación de producto da información para orientar en la toma de decisiones en el sentido de conservar, ampliar o suspender un proyecto (Stufflebeam y McKee, 2003).

En la literatura general sobre evaluación se encuentra de manera recurrente la alusión a la evaluación formativa y a la sumativa centradas en

procesos educativos. En el modelo CIPP, Stufflebeam y Shinkfield (1987) y Stufflebeam y McKee (2003) destacan que la evaluación formativa es para dar informes de cada uno de los elementos del modelo, pues posibilita tomar decisiones de modo gradual. Por otra parte, la evaluación sumativa es considerada por los autores cuando se cuenta con resultados de todos los elementos del modelo y se obtienen resultados globales. Los cuatro tipos de evaluación derivados del modelo CIPP se describen a continuación.

La evaluación del contexto ayuda a comprender las variables de orden general, como las cuestiones económicas y políticas que pudiesen estar influyendo en la dinámica del desarrollo de todo programa educativo. En este sentido, el modelo CIPP, según Rodgers (citado en Bausela, 2003, y García, 1997), tiene como finalidad definir las características del entorno, identificar las necesidades educativas, determinar las metas generales y diagnosticar los problemas u obstáculos que pudiesen impedir el logro de las metas planteadas.

En la planeación de cualquier proyecto y en específico de un programa educativo se determina una serie de requerimientos, como recursos materiales, financieros y humanos, con los cuales se ejecutarán las acciones; estos recursos deben evaluarse y, con base en el modelo CIPP, se denominan entradas. Esta evaluación, según Bausela (2003), García (1997) y Stufflebeam y Shinkfield (1987), tiene como propósito que el diseño del programa sea acorde con los objetivos, determinar recursos y establecer si éstos son los adecuados. En el mismo sentido, Fitzpatrick et al. (2004) mencionan que en la evaluación de las entradas se deben determinar las alternativas estratégicas que el programa ha de considerar y qué plan es el mejor para el diseño de los procedimientos.

Con base en todos los elementos tomados en cuenta, en las entradas o insumos se llevan a cabo los procesos, fundamentales para el desarrollo de todo programa educativo según lo previsto; al evaluar los procesos, se tiene como finalidad una comprobación de la realización del programa, al registrar las discrepancias entre lo efectuado y lo planeado y brindar las retroalimentaciones a las personas que deben tomar las decisiones. Para Fitzpatrick et al. (2004), evaluar el proceso responde a las preguntas de qué tan bien está siendo implementado el plan y qué barreras ponen en

riesgo el éxito del programa; por lo tanto, al responderlas se pueden implantar procedimientos de monitoreo y controles.

La evaluación no consiste en demostrar lo que está funcionando mal, sino en perfeccionar los procesos; por ello, la toma de decisiones es muy importante en todo el desarrollo; en este sentido, Stufflebeam y Shinkfield (1987) expresan:

Fundamentalmente, la utilización del modelo CIPP está concebida para promover el desarrollo y ayudar a los directivos y personal responsables de una institución a obtener y utilizar una información continua y sistemática con el fin de satisfacer las necesidades más importantes o, al menos, hacer lo posible con los recursos de que dispongan (p. 190).

Por su parte, Sarramona (2001) menciona que, en consonancia con el modelo CIPP, algunos aspectos a evaluar en el proceso son: idoneidad de los materiales didácticos; actitudes hacia el programa y la institución; nivel de utilización de los canales de comunicación entre los destinatarios y la institución; y adecuación de las respuestas ante peticiones y respecto a las dificultades presentadas. Lo anterior permite identificar que lo fundamental está en la pertinencia de los materiales, la comunicación y la percepción que tienen los destinatarios del programa.

La evaluación de los productos, último elemento del modelo CIPP, consiste en estimar los logros de un programa, es decir, identificar los resultados, pues con base en ello se podrá juzgar su valor final. Para este elemento del modelo, Fitzpatrick et al. (2004) señalan que las preguntas centrales son: qué resultados se obtuvieron y qué se deberá hacer con el programa posteriormente.

El tomar decisiones derivadas de los resultados no se efectúa sólo al finalizar el programa; de hecho, durante el proceso se obtienen resultados que es necesario evaluar, pues repercutirán al término del programa. Para Stufflebeam y Shinkfield (1987), “el principal objetivo de una evaluación del producto es averiguar hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir” (p. 201). Además, al evaluarse el producto se identifican los efectos deseados y no deseados, así como resultados positivos y negativos; todo esto, generalmente, se interpreta en función de cómo se ejecutó el plan del programa.

Para cada uno de los tipos de evaluación del modelo CIPP se conciben varios procedimientos e instrumentos que permiten obtener información cuantitativa y cualitativa. En la evaluación del contexto por lo regular se utilizan las entrevistas con los clientes del estudio, pruebas de diagnóstico para levantamiento de datos y talleres de discusión. En la evaluación de entradas se lleva a cabo la revisión de literatura relevante, la revisión general de programas similares y la consulta con expertos y autoridades de gobierno. En la evaluación de proceso, el evaluador se acerca al programa para obtener un panorama de su funcionamiento; esto, mediante la revisión de documentos, asistencia a reuniones y entrevistas con los responsables del programa; en seguida, deberá acordar un plan de trabajo con el equipo involucrado en el programa. Por último, en la evaluación de producto se pueden emplear normas previamente establecidas, pruebas estandarizadas, observaciones de expertos, directivos y destinatarios (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

El modelo CIPP brinda la posibilidad de aplicarse completo u optar por alguno de sus elementos. Esta flexibilidad está dada desde la concepción misma del modelo al considerar que cada tipo de evaluación conduce a la toma de decisiones diferenciadas y que éstas responden a las características del programa a ser evaluado.

El programa de licenciatura en Educación en estudio empezó a operar desde 2001, por lo que efectuar una evaluación del contexto y de las entradas no fue factible por el tiempo transcurrido y porque no era del interés de las personas responsables del programa. Se partió, entonces, de las necesidades expresadas por las personas que deben tomar las decisiones en torno al programa, que es una idea principal en los planteamientos del modelo CIPP. Fitzpatrick et al. (2004) mencionan que el evaluador se centra en lo que es de interés para quienes toman las decisiones; los mismos autores indican que se puede emprender una evaluación de proceso sin haber realizado evaluación de contexto y de entradas.

Por lo anterior, se utilizó el modelo CIPP y se aplicó la etapa de proceso tomando en cuenta que los aspectos que se consideraron relevantes para quienes toman las decisiones en la citada licenciatura se ubicaron en los procesos. Además, existía una necesidad de impulsar acciones para mejorar el desarrollo del programa educativo.

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

En la investigación educativa, la evaluación de los programas educativos tiene relevancia para determinar su pertinencia y la aplicación de las mejoras en función de sus puntos débiles, principalmente en los procesos y sus productos. Los programas educativos pueden ser amplios o específicos de acuerdo con las metas, los objetivos y la población a la cual se dirigen.

Las experiencias evaluativas se han enfocado a indagar de manera global o específica algunos elementos, como el recurso humano, la organización, la suficiencia de los insumos, el diseño educativo, la utilización de tecnología y la pertinencia de las acciones según las metas planteadas, entre otros. En la evaluación de programas interesa saber, según Nirenberg, Brawerman y Ruiz, “si las estructuras, los equipos e insumos previstos son los que se requerían y resultan suficientes, y también si las metodologías de trabajo y actividades propuestas son las adecuadas y funcionan según lo esperado” (2003, p. 131).

La evaluación de los programas se puede centrar en aspectos de la operación académica, de gestión administrativa o cuestiones concretas del diseño y desarrollo de los cursos, entre otros. Sin embargo, habrá que considerar que emprender una evaluación completa y global implica tomar en cuenta todas las fases de un programa, que se invierte mucho tiempo y se requiere el involucramiento de un equipo grande de trabajo.

De acuerdo con Marcelo y Villar (1995), se deben evaluar diferentes momentos de un programa:

- El diagnóstico de necesidades, para conocer los objetivos del diagnóstico, tipo de información que se recaba, de quién se obtiene la información y cómo se procesan los datos, entre otros.
- La planificación, la cual comprende los objetivos, variedad de estrategias, calidad de contenidos, previsión de recursos, establecimiento de cronograma y previsión de mecanismos de evaluación, principalmente.
- El desarrollo, en el que se evaluarán actividades, calidad y adecuación de los objetivos y metas, contenidos abordados, procesos formativos, calidad de los formadores, condiciones de desarrollo del programa y ambiente relacional.

Las acciones académicas, en las instituciones de educación superior, como la planeación y la evaluación de programas, se han realizado aplicando mecanismos muy variados y orientadas a elementos curriculares de los programas, es decir, verificando la aplicación de sus modelos académicos (Ortiz, 2004). En contraparte, Nieto (2006), en un estudio diagnóstico, reportó que las acciones académicas en la educación superior en México no se estaban evaluando, por lo que propuso que en los programas educativos se impulsen enfoques educativos centrados en el aprendizaje, uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y mejora de los procesos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje.

Los estudios de Ortiz (2004) y Nieto (2006) son amplios en el contexto mexicano y destacan diversos aspectos referidos al diseño y desarrollo curricular de los programas. Por otra parte, la Junta de Andalucía (2004) y Fócil (2004) realizaron estudios evaluativos de sus ofertas educativas, que comprendieron principalmente aspectos de la operación académica.

La Junta de Andalucía (2004) se centró en cuatro aspectos: diseño de programas, resultados, desarrollo y gestión administrativa. Los mejores resultados los obtuvo en los dos primeros aspectos; en cuanto al de desarrollo, reportó que uno de sus apartados fue el más bajo de todo lo evaluado: el referente a la asesoría y orientación, con un puntaje inferior a 2.5 de una escala de 0 a 5 puntos; los más altos fueron los correspondientes a la posibilidad de integración de las actividades propuestas al plan anual de trabajo para contribuir a la mejora de la formación del alumno.

Por su parte, en el estudio de Fócil (2004) se destacó que, al evaluar los programas, lo fundamental es enfocarse al diseño de los cursos, la formación de profesores, la elaboración de material didáctico y la selección de alumnos. La misma autora señala que la evaluación de los programas debería efectuarse con base en los principios y lineamientos establecidos.

La evaluación es un proceso de contrastación entre cómo se están haciendo las cosas y cómo fueron previstas; esto, con el ánimo de tomar decisiones y aplicar las medidas correctivas durante el proceso mismo de la evaluación. Nirenberg et al. plantean que el proceso de evaluación implica “contrastar la teoría que guió la formulación con las evidencias que surgen mientras va siendo aplicada, con el propósito de introducir correcciones, si fueran necesarias, para alcanzar mayores niveles de eficacia” (2003, p. 131).

Sin embargo, la evaluación de programas educativos es muy amplia, de ahí que los estudios y planteamientos para su comprensión tengan distintos niveles de acercamiento y cobertura dependiendo de las situaciones contextuales y posibilidades en su implementación.

Estudios evaluativos con el modelo CIPP

La realización de estudios evaluativos globales que utilizan en su totalidad el modelo CIPP es muy compleja por la cantidad de variables a tomar en cuenta, el tiempo de inversión para el estudio y la cantidad de personas que se involucrarían, entre otras. Al respecto, Vélaz, Blanco, Segalerva y Del Moral (1995) reportan que las evaluaciones de programas con base en el enfoque del modelo CIPP serían globales si abarcaran los cuatro tipos de evaluación (entradas, contexto, proceso y producto); sin embargo, encuentran que los estudios de 1982 y 1992, orientados a programas, centros y evaluación de profesores, en general fueron parciales por la complejidad que esto implica.

Stufflebeam y McKee (2003) y Stufflebeam y Shinkfield (1987) aclaran que no era indispensable seguir todas las etapas del modelo en las evaluaciones; que se puede utilizar una etapa o una combinación de éstas, pues deben responder a las necesidades que la institución identifica respecto a la evolución de sus programas. Además, el modelo CIPP ha de concebirse como un marco global para orientar evaluaciones formativas y sumativas de proyectos, programas, personal, instituciones y sistemas; por ello, pueden efectuarse evaluaciones internas o externas de diversa magnitud, según Stufflebeam y McKee (2003).

El surgimiento y las primeras aplicaciones del modelo CIPP se dieron en las evaluaciones de los proyectos de la America's Elementary and Secondary Education Act (ESEA); para ello, se destinaron fuertes cantidades de dinero para todos los distritos de Estados Unidos de Norteamérica. Estas evaluaciones tuvieron como objetivo mejorar el rendimiento de los estudiantes atrasados y, con ello, elevar el nivel académico. Stufflebeam (2000) dirigió el proceso de evaluación en el distrito de Columbus.

El modelo CIPP se ha utilizado en diferentes partes de Estados Unidos y en muchos otros países. Las evaluaciones con dicho modelo han sido de

duración larga o corta, y se ha aplicado en diversas disciplinas y áreas de servicio, como educación, vivienda, seguridad de transporte y personal militar (Stufflebeam & McKee, 2003). El modelo ha evolucionado poco a poco en sus planteamientos con las aportaciones de teóricos e instituciones. Sin embargo, todo ello ha contribuido a fortalecer la teoría de la evaluación, pero falta mucho todavía para tener un marco consolidado (Stufflebeam & McKee, 2003).

Una cuestión relevante de la evolución mencionada es la consideración de los valores que deben impulsar los procesos evaluativos. Para Stufflebeam y McKee (2003), las evaluaciones emprendidas en los programas de la escuela pública de Estados Unidos han tenido como éxito el impulso de los estudiantes hacia el logro de los estándares académicos básicos, el desarrollo de talentos de estudiantes especiales y el respeto de los derechos humanos, entre otros.

En el contexto español, se han formulado planteamientos de evaluaciones de programas de orientación utilizando diferentes modelos, y se ha resaltado que el CIPP es un enfoque estructurado que permite obtener información continua en periodos concretos y referente a elementos relevantes de los programas (Sanz, 1995). En la Universidad de León se aplicó el modelo para el diseño de un servicio de orientación psicológica y se planeó el proceso del diseño de acuerdo con cada una de las etapas evaluativas; con los datos que se obtuvieron en el diagnóstico se elaborarían programas de intervención ajustados a las necesidades de los alumnos (Bausela, 2003).

El modelo CIPP se ha aprovechado en la organización y gestión de instancias y servicios. Dworaczyk (1998) reporta la utilización del modelo para implementar un cambio en una biblioteca universitaria; para ello, se contrató un consultor externo que guió al equipo para facilitar los procesos. Los resultados reflejaron la necesidad de una serie de elementos indispensables para los procesos de gestión, como el apoyo de las autoridades superiores, libertad para ejecutar las acciones y una comunicación clara entre el personal, al que se le involucró en los procesos de cambio.

Sarramona (2001) revela que, al aplicar el modelo CIPP en un estudio diagnóstico de necesidades de formación en las pequeñas y medianas empresas en España, se tomaron en cuenta variables del contexto y se pudo determinar un proceso concreto para identificar dichas necesidades. Algunas de las acciones emprendidas fueron: revisión de bibliografía alusiva al tema,

contacto con profesores especializados en el campo, exploración de ofertas similares de formación en el contexto, diseño del cuestionario, selección de empresas, selección de sujetos para caracterizar la demanda y levantamiento de datos.

Se identifican en el estudio anterior acciones y metodologías muy específicas para la obtención de información, ya que responden a las características del objeto de estudio. Al respecto, Martínez menciona que en el modelo CIPP “la metodología de la evaluación del contexto incluye entrevistas, reuniones, lecturas de informes, etc., destinados a generar hipótesis acerca de los cambios en el programa” (1995, p. 248).

En el campo del diseño y desarrollo curricular se han efectuado estudios que han permitido tomar decisiones para su modificación en diferentes aspectos. Un ejemplo: como resultado de la reforma en los planes de estudio a nivel superior en España, se identificó la necesidad de evaluar la parte de la práctica en las carreras de Educación Social, Psicopedagogía y Pedagogía. Muñoz (2000) comenta que se diseñaron instrumentos de evaluación del currículo aplicando cada una de las etapas del modelo CIPP.

Asimismo, Madrona y Contreras (2000) llevaron a cabo un estudio del currículo en educación física en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de profesores y alumnos, y considerando el rendimiento de los alumnos. El estudio da cuenta de cada etapa de la evaluación según el modelo CIPP, y se especifica en cada una el momento de la realización, las fuentes de información, los instrumentos empleados, el ámbito analizado y las observaciones. De igual modo, reportaron resultados por cada etapa conforme a los aspectos definidos en los instrumentos y retomados como categorías para la presentación del informe.

La evaluación de los procesos y productos de los programas educativos tiene relevancia, pues en los primeros permite la comprobación continua de cómo se están realizando las actividades según lo previsto, y en los segundos hace posible juzgar los logros de un programa. Al respecto, Rodríguez y Miguel (2005) emprendieron un estudio evaluativo del programa de capacitación en línea denominado “Estudios en inversión social empresarial utilizando las etapas de proceso y de producto del modelo CIPP”; éste fue cuantitativo y complementado con aspectos cualitativos; se indagó prin-

principalmente la percepción de los estudiantes respecto al programa y del ambiente virtual de clases.

El propósito del estudio de Rodríguez y Miguel fue “satisfacer las necesidades de los diseñadores, administradores y organizadores del programa, así como sus estudiantes y patrocinantes, de conocer el desarrollo y los resultados del mismo” (2005, p. 73). Lo anterior tuvo como finalidad mejorar el módulo de estudio y que los resultados permitieran tomar decisiones respecto a los subsecuentes módulos y programas similares en la modalidad. Entre los resultados obtenidos destacan: revisar las características de la población, principalmente en cuanto a disponibilidad de tiempo y manejo del inglés; revisar la asignación del tiempo en algunas actividades en las que hubo retraso en la entrega; incorporar estrategias de motivación; incluir el correo electrónico en la plataforma educativa para facilitar el seguimiento educativo; y diferenciar los materiales básicos de los complementarios para que los estudiantes hicieran mejor uso del tiempo.

Respecto a la evaluación de la operación de un programa educativo, Rodríguez (2007) aplicó el modelo CIPP en el de ciencias de una escuela secundaria; el propósito del estudio era identificar sus fortalezas y debilidades y verificar cuán efectivo estaba siendo. Se diseñó una guía con preguntas para levantamiento de información basada en una guía del modelo CIPP para la toma de decisiones. Los resultados más importantes reflejaron las deficiencias en insumos y carencias en la operación del programa.

La utilización del modelo CIPP se ha dado en ámbitos, proyectos y programas muy diversos. Álvarez (1997) y Galluzzo (1983) realizaron la evaluación de procesos y resultados en la formación de profesores. El primero se enfocó en la evaluación del proyecto Equipo de Maestros Adiestradores en Evaluación (EMAE), cuyo objetivo es instruir a los profesores en evaluación del aprendizaje y capacitarlos para ser formadores de pares. La evaluación tuvo como finalidad identificar la efectividad de la formación por los procesos utilizados y el impacto en las prácticas evaluativas y de adiestramiento de pares.

Por su parte, Galluzzo (1983) aplicó los instrumentos estandarizados de Minnesota Teacher Attitude Inventory (MTAI, por sus siglas en inglés) y Weighted Common Examinations Test (WCET, por sus siglas en inglés); la

investigación duró cuatro años y los resultados mostraron que no hubo diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos.

En comparación con los resultados obtenidos por Galluzo (1983), Ross y Middleton (1980) reportan que evaluaron un programa para mejorar la ortografía y utilizaron la etapa de producto del modelo CIPP; para ello, aplicaron la prueba de Iowa de destrezas básicas (ITBS, por sus siglas en inglés) y el objetivo fue identificar si se manifestaba una mejoría o se mantenía la ortografía. Los resultados revelaron un crecimiento significativo en los primeros dos años del programa para todos los grados, pero en los últimos años sólo se observó aumento en los grados nueve y diez.

En la evaluación de profesores, los acercamientos se han dado fundamentalmente desde la perspectiva de los alumnos a través de instrumentos de opinión o por medio de los resultados en el aprendizaje después de haber formado a los profesores en algún tema especial; sin embargo, otra dimensión que han procurado las instituciones educativas para evaluar el desempeño docente ha sido a través de la formalización de procesos de revisión documental que dan cuenta del currículo de los profesores. Lo anterior fue abordado por Schaffner y MacKinnon (2002), quienes reportaron el proceso seguido para instrumentar un mecanismo de evaluación del personal y efectuaron una evaluación de la documentación utilizando una lista de comprobación creada por Stufflebeam (2000) y basada en los criterios emitidos por el Joint Committee Personnel Evaluation Standards (1988).

Como lo comprueban los estudios citados, el interés principal en la evaluación de programas ha sido la verificación de la efectividad de las acciones emprendidas, lo cual justifica que la mayoría de los análisis se centren en los procesos y los resultados. Para Stufflebeam y McKee (2003), es lamentable que existan pocas investigaciones que incluyan la evaluación de contexto y de las entradas.

Evaluación del diseño y desarrollo de programas

Los niveles de concreción curricular propuestos por Díaz Barriga (1997) permiten identificar que un programa educativo puede ser un plan de estudios que impacte en el ámbito nacional o que corresponda de manera específica a

una institución. También se puede entender que un programa esté referido a cursos que integran una carrera o que se conciben de modo independiente.

La evaluación del diseño y desarrollo de programas de cursos comprende aspectos académicos y tecnológicos y en el caso de la formación en línea, algunos de éstos han tenido mayor relevancia. Mauri y Onrubia (2008) resaltan que en la evaluación de la calidad de la formación en línea se debe considerar la interactividad tecnológica potencial, la interactividad pedagógica potencial (ambas en el plano del diseño) y la interactividad tecnopedagógica real, es decir, el uso efectivo de la propuesta educativa. Los autores hacen hincapié en el diseño y la ejecución de los cursos en línea centrados en la interactividad, la cual es un elemento importante desde el punto de vista académico y que se destaca en los modelos educativos de manera recurrente, sobre todo en los programas en línea.

En relación con los indicadores de calidad en los procesos formativos en línea, Mauri y Onrubia (2008) expresan que lo fundamental en los procesos educativos es la interactividad entre los elementos que conforman una actividad educativa, es decir, la forma de las actuaciones interrelacionadas entre el profesor, el estudiante y el contenido en un proceso para el logro de conocimiento. Destacan también que la interactividad varía por las peculiaridades tecnológicas y la caracterización pedagógica o instruccional en el modelo educativo, por lo cual en los programas educativos se deberá determinar cuáles son los criterios de calidad en torno a lo tecnológico y pedagógico en el aspecto de la interactividad.

Así, se observan dos aspectos que se incluyen en la interactividad: la caracterización instruccional y las condiciones tecnológicas. Vidal manifiesta que las TIC deben permitir que la actuación de los alumnos en los cursos sea más activa; además, que el estudiante se convierta en “verdadero protagonista de su propio proceso de formación en un ambiente cada vez más rico en información y con mayores oportunidades de comunicación e interacción” (2004, p. 90).

Por otro lado, en un estudio evaluativo en un curso en línea respecto a las interacciones entre los alumnos, Crompton y Timms (2002) encontraron que el trabajo grupal facilita el proceso de aprendizaje cooperativo, en el cual es importante la intervención del tutor. También, Padilla y López (2004) repor-

tan que los estudiantes opinan que aprenden mejor cuando el asesor en sus cursos en línea propicia el trabajo en equipos, ya que esto posibilita procesos interactivos; aunado a ello, la intervención del asesor es esencial para planear, organizar, guiar y dar seguimiento al trabajo de los equipos.

En un estudio evaluativo del programa educativo para el diseño de cursos en la modalidad a distancia, Ortiz (2002) señala que la asesoría y los procesos interactivos entre los participantes fueron factores importantes para que los cursos estuviesen listos. Sin embargo, los documentos teóricos y metodológicos utilizados para orientar el diseño de las guías y antologías tenían deficiencias.

La interacción y otros elementos, como las características simbólicas del medio, la presencia social a través del medio y la interfaz entre el medio y el usuario, fueron evaluados en un curso por McAnally y Pérez (2000), quienes subrayan la facilidad para navegar en el curso y la comunicación efectiva entre los participantes a través de las herramientas tecnológicas. En la evaluación de programas de cursos se tiene la dimensión pedagógica y la tecnológica; vale la pena señalar que esta última tiene sentido dependiendo de los criterios de funcionalidad y académicos que se pretendan impulsar.

Para garantizar los procesos en la implementación de los programas en línea, como lo mencionan Mauri y Onrubia (2008), en el plano tecnopedagógico, es necesario cuidar el diseño educativo de los cursos con base en criterios y principios educativos; al respecto, Chan y Pérez (2003) presentaron una herramienta de evaluación acorde con los principios del modelo educativo del SUV. Esta herramienta ha permitido evaluar el diseño de los cursos en dos aspectos: el primero abarcó interrelaciones entre indicadores didácticos, y el segundo se enfocó a criterios de calidad agrupados por cada principio educativo.

Los aspectos a evaluar con la herramienta propuesta por Chan y Pérez (2003) requieren la participación de expertos en diseño de cursos y académicos con amplio conocimiento del modelo educativo. Por esto, es necesario aclarar que los mecanismos de evaluación deben concebirse para finalidades concretas, para ser utilizadas por agentes específicos y para indagar sobre aspectos de los cuales pueden dar cuenta dichos agentes o informantes clave.

McAnally (2004) evaluó un curso en línea basado en las dimensiones del aprendizaje de Marzano (1998) e instrumentado en la plataforma Moodle. En dicho estudio se utilizó la encuesta en español denominada “Ambiente constructivista de aprendizaje en línea” (COLLES, por sus siglas en inglés), la cual permite identificar la percepción de los alumnos respecto a si el ambiente de aprendizaje virtual favorece su aprendizaje. Los resultados revelaron una correlación significativa entre las dimensiones del aprendizaje y las de la encuesta, una interacción baja y la falta de elementos para que ésta se manifestara, aun cuando se hizo explícita su relevancia. Los resultados demostraron, también, que la plataforma fue una opción viable para adaptarse al modelo de instrucción con las dimensiones del aprendizaje.

Además de la evaluación del diseño, es importante la evaluación del desarrollo de los programas, que puede tener diferentes niveles de complejidad y se toman aspectos variados según los objetivos que se persigan. Con base en ello, la perspectiva de asesores y alumnos sobre la calidad de los materiales educativos y los procesos formativos en línea es esencial para identificar cómo está operando el modelo académico. Colomina, Rochera y Naranjo (2008) proponen las siguientes dimensiones en una evaluación: tipo y características del proceso formativo; las ayudas ofrecidas a los estudiantes; las posibles dificultades y cómo se solucionaron; y la valoración de la satisfacción general del usuario.

En cuanto a indagar la perspectiva de los alumnos sobre el desarrollo de los cursos en línea, Chan (2004) plantea la necesidad de contestar interrogantes relativas a si los entornos digitales promueven nuevas competencias en los sujetos: cognitivas, de comunicación o didácticas especiales, entre otras. La misma autora investiga cómo intervienen el conocimiento, la virtualización, el diseño educativo de los cursos y la comunicación generada en los participantes.

Por su parte, Vidal (2004) reporta que en el desarrollo de un curso en línea para profesores, los estudiantes, al evaluar la plataforma, resaltaron ventajas y desventajas tecnológicas y pedagógicas; en particular, señalaron que algunas desventajas pedagógicas, como la comunicación entre asesores y alumnos, se derivaron de la falta de desarrollo de algunas herramientas, sobre todo en el correo electrónico.

El diseño y desarrollo de los programas de cursos, además de elementos como los ya mencionados, deben considerar la evaluación del aprendizaje, incluyendo los lineamientos teóricos que la sustentan, los criterios didácticos y las herramientas tecnológicas que posibilitarán su ejecución. McNaught y Lam (2005) plantean la utilización de estrategias para una evaluación en páginas web, y señalan que las herramientas más empleadas por los alumnos fueron glosarios, presentaciones en Power Point y de multimedia.

Wells (2006) destaca que, a pesar de los avances en tecnología y la manera de utilizarla, poca atención se ha dado a ofrecer soluciones de la tecnología para crear, conducir y manejar la tarea central de la evaluación del aprendizaje. Su investigación examina un ambiente de software independiente, flexible, diseñado para proporcionar todas las herramientas requeridas para ver, marcar, almacenar y entregar resultados eficientemente, así como mejorar la retroalimentación a los estudiantes. Asimismo, presenta los estudios de caso que describen: los tipos de evaluación del software usados, los tipos de problemas encontrados, y las soluciones y técnicas descubiertas y aprovechadas para superar los problemas.

Así pues, la evaluación de cursos en línea es amplia en los planteamientos teóricos y de investigaciones efectuadas.

Capítulo 2

Sujetos y herramientas en una evaluación

En el estudio que se presenta en esta obra participaron 15 asesores (de los 167 que trabajan en el programa), 37 estudiantes y los responsables de la licenciatura en Educación y de diseño educativo. Para determinar la muestra de asesores, se aplicó un muestreo no probabilístico de tipo intencional para cuidar las características de los sujetos involucrados: antigüedad mínima de tres años; formación de carrera base en ciencias sociales y humanidades con preferencia en educación; formación docente en diseño de cursos y el modelo educativo del SUV; y experiencia en el diseño de cursos de la institución. Estas características son importantes considerando el tipo de aspectos evaluados en el desarrollo del programa, los cuales debían ser conocidos por los informantes.

En la selección de los alumnos también se aplicó un muestreo no probabilístico de tipo intencional. La carrera está organizada en ocho ciclos; se eligieron los alumnos de los últimos cuatro semestres; en total, colaboraron 37 estudiantes (10 por ciclo). Las características para su elección fueron: cursar entre el quinto y octavo semestre; calificación promedio mínima de 80/100; y radicar en Guadalajara de preferencia o en los municipios cercanos, como Zapopan, Tlaquepaque y Tonalá. La primera característica se determinó porque los alumnos en esos niveles están más comprometidos e informados sobre cómo debe desarrollarse la carrera;

además, el contar con calificaciones superiores a 80 permitía identificar que eran estudiantes responsables y constantes en su formación y que sus respuestas podían ser confiables; y el radicar en municipios cercanos a Guadalajara facilitó su asistencia a las reuniones de los grupos focales.

La elección de asesores y alumnos fue relevante al dar éstos cuenta del desarrollo del programa educativo desde diferentes enfoques y situaciones de su participación.

Como actividad preliminar para diseñar los instrumentos, se realizó una revisión y análisis de los informes y documentos generados en la coordinación del programa. En el modelo CIPP, esta actividad ayuda a identificar aspectos que han sido investigados y qué decisiones se han tomado al respecto (Bausela, 2003). Esto permitió orientar la evaluación hacia los elementos del modelo académico relevantes.

Con base en el modelo académico del SUV se elaboraron cuestionarios dirigidos a asesores y alumnos, guiones para entrevista semiestructurada a los responsables de diseño educativo y de la licenciatura en Educación, y guías de discusión para los grupos focales con asesores y alumnos. Los aspectos incluidos en los instrumentos fueron: diseño de los cursos, desarrollo de los cursos, actuación de los asesores, actuación de los alumnos y contribución de la plataforma Metacampus en la operacionalización del modelo académico.

El cuestionario para asesores sobre el desarrollo de la licenciatura (CASELED) abarca 47 interrogantes cerradas y cuatro abiertas (apéndice A). Las preguntas cerradas tienen cuatro opciones tipo escala de Likert, cada una con un valor numérico. Las opciones son: 4= totalmente de acuerdo, 3= relativamente de acuerdo, 2= relativamente en desacuerdo, y 1= totalmente en desacuerdo. Las interrogantes se distribuyen de la siguiente forma: 21 preguntas cerradas y una abierta relativas al diseño de cursos; ocho preguntas cerradas y una abierta sobre el desarrollo de los cursos; nueve preguntas cerradas y una abierta relacionadas con la actuación de los alumnos; y nueve preguntas cerradas y una abierta relativas a la contribución del Metacampus.

El cuestionario para alumnos sobre el desarrollo de la licenciatura (CALUMLED) se compone de 41 interrogantes cerradas y cuatro abier-

tas (apéndice B). Las opciones de respuesta y valor numérico son iguales al cuestionario para asesores. Las interrogantes son distribuidas de la siguiente forma: 16 preguntas cerradas y una abierta relativas al diseño de cursos; ocho preguntas cerradas y una abierta sobre el desarrollo de los cursos; diez preguntas cerradas y una abierta relacionadas con la actuación de los asesores; y siete preguntas cerradas y una abierta relativas a la contribución del Metacampus.

El guión para entrevista semiestructurada al responsable del diseño educativo abarca diez interrogantes (apéndice C). De éstas, tres preguntas son generales sobre la aplicación del modelo académico en el diseño de los cursos; cuatro se enfocan a la aplicación de los principios educativos en el diseño de actividades; dos se refieren a la evaluación del aprendizaje y una pregunta general respecto a los obstáculos en el diseño de los cursos.

El guión para entrevista semiestructurada al responsable de la licenciatura en Educación incluye nueve preguntas (apéndice D). De éstas, tres interrogantes generales se enfocan a indagar cuáles acciones son congruentes con el modelo académico y los obstáculos para la aplicación de éste; dos interrogantes respecto al diseño de cursos; dos sobre la actuación de asesores y alumnos, y dos relativas a la contribución del Metacampus en la operacionalización del modelo académico.

La guía para los grupos focales con asesores abarca siete interrogantes para conducir la discusión (apéndice E), las cuales se orientaron a profundizar en las fortalezas y debilidades en el diseño y desarrollo de los cursos, las causas y propuestas enfocadas a la actuación de los alumnos; y las ventajas y mejoras de la plataforma Metacampus.

La guía para los grupos focales con alumnos incluye seis preguntas (apéndice F) sobre las características de los cursos y su mejora, la actuación de los profesores en la asesoría y en la evaluación; y los obstáculos del Metacampus y propuestas de mejora.

En los cuestionarios y entrevistas se realizó un procedimiento de validación de contenido y una prueba piloto. Para facilitar la validación, se elaboró un formato que fue entregado a los evaluadores de los instrumentos (apéndice G), en el cual se especificaron los criterios o elementos a identificar en cada una de las preguntas y su pertinencia.

Para la prueba piloto del cuestionario, se solicitó la colaboración de cinco alumnos que reunían las características especificadas para la selección de la muestra y que no participaron posteriormente en el estudio. En los cuestionarios se agregaron espacios en blanco en cada rubro principal para que estos alumnos anotaran lo siguiente: cuáles preguntas les habían parecido confusas; cuáles preguntas consideraban que no eran pertinentes, pues no les atañían; y cuáles preguntas sugerían para incluirse.

PROCEDIMIENTO

Los diseños de investigación orientados a la evaluación de programas ponen especial atención en la verificación de la calidad de las acciones emprendidas, de acuerdo con las metas y los lineamientos que dieron origen al programa en cuestión. La metodología evaluativa que en general se utiliza es un proceso de contrastación entre lo que se espera y lo que en realidad está sucediendo; esto permite a los responsables o directivos tomar las decisiones para mejorar el programa. Además, cuando se realiza la evaluación al finalizar el programa las implicaciones de cambio son diferentes, ya que pueden conducir a aplicarse de nuevo, modificarlo o hasta eliminarlo.

El diseño de este estudio es de tipo mixto, con una combinación de métodos de recolección de datos que proporcionen información cuantitativa y cualitativa para un mejor entendimiento del tema en cuestión. En los métodos mixtos se tiene la posibilidad de aplicar diferentes formas de recolección y análisis de los datos, instrumentos con preguntas cerradas y abiertas, múltiples modos de esquematizar la información, así como análisis estadísticos y de texto (Creswell, 2003). Además, en los métodos mixtos existen tres estrategias: de procedimientos generales, de procedimientos transformativos y de procedimientos concurrentes.

Los métodos mixtos cada vez se utilizan más en el campo de las ciencias sociales y humanas, con la finalidad de que los resultados puedan ser fiables a través de la triangulación de los datos obtenidos por distintas fuentes, por lo cual la concurrencia de la información permite confir-

mar los resultados (Mi-Kyung Ju & Oh Nam Kwon, s.f.). En el estudio presentado en este libro se aprovechó la estrategia de procedimientos concurrentes, ya que en ésta la información se obtiene tanto de forma cuantitativa como cualitativa para integrarla y efectuar una interpretación del resultado.

La metodología cuantitativa permitió tener datos cuantitativos que calificaron los elementos y aspectos del desarrollo del programa educativo. Dichos datos se lograron con los cuestionarios dirigidos a los profesores y a los alumnos inscritos en el programa. Por otra parte, la metodología cualitativa tuvo como propósito obtener juicios valorativos de los sujetos informantes. Estos datos se generaron en los grupos focales con profesores y alumnos y con entrevistas con los responsables del programa educativo.

El estudio presentado se centró, como ya se señaló, en la etapa de evaluación de proceso, de las cuatro consideradas en el modelo CIPP, ya que los aspectos básicos del modelo académico institucional evaluados se ubicaron en esta etapa.

Stufflebeam y Shinkfield (1987) indican que la evaluación de proceso debe enfocarse a la realización del programa, la participación y la satisfacción de los involucrados en el programa como responsables o beneficiarios, para lo cual plantean que metodológicamente se requiere: revisión de las actividades del programa; revisión del proceso; asistencia y participación de los responsables del desarrollo del programa; y sugerencias para mejora. El objetivo de la evaluación es “identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 194).

Otros objetivos de la evaluación del proceso son: valorar hasta qué punto las personas que participan en el programa aceptan y tienen la capacidad para efectuar sus funciones, y “proporcionar un extenso informe del programa que realmente se está llevando a cabo, comparándolo con lo que se había planificado” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 199). Es importante también conocer cómo juzgan la calidad del trabajo los participantes del programa.

Se consideró que el diseño y desarrollo de los cursos de la licenciatura en Educación del SUV y el desarrollo y la utilización de la plataforma Metacampus son actividades del proceso. Asimismo, la forma en que participan asesores y alumnos es fundamental en el programa como aspectos a evaluar en el proceso.

En el cuestionario para asesores sobre el desarrollo de la licenciatura en Educación (CASELED) y el cuestionario para alumnos sobre el desarrollo de la licenciatura en Educación (CALUMLED) se calculó el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach, siendo de .92 y de .82, respectivamente. Lo anterior significa que los resultados de los asesores y los alumnos respecto a las preguntas consideradas se encuentran correlacionados de manera confiable (Hernández et al., 2006).

En la determinación de las categorías para el análisis de la información se utilizó la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (como se cita en Soneira, 2006 y Hernández et al., 2006). Dicha teoría consiste en una codificación abierta y codificación axial. En la codificación abierta, el investigador revisa el material y con base en ello genera categorías con cierto significado. Con esto se pudieron seleccionar las más importantes y se desarrolló una codificación axial en la cual las subcategorías se conectaron a la principal y se pudieron determinar interrelaciones entre ellas, todo con una contrastación e interpretación de acuerdo con el marco teórico.

La codificación abierta y la codificación axial se aplicó al haber realizado una revisión y reflexión exhaustiva de la información recabada y, como herramienta para identificar las interrelaciones y jerarquías en las categorías, se elaboraron esquemas que visualmente facilitaron su comprensión y representación. McMillan y Shumacher (2005) plantearon que los diagramas ayudan al investigador a acercarse a un análisis para formularse preguntas sobre los datos.

UNA ACOTACIÓN

En los estudios de tipo cualitativo puede presentarse la subjetividad aun cuando éstos se enfoquen a un tema concreto; esto, debido a las apreciaciones o juicios de los sujetos informantes y del investigador, este último

principal responsable del proceso evaluativo (Mendizábal, 2006). Los aspectos predeterminados a ser evaluados pudiesen ser limitantes del estudio. Sin embargo, se procuró tener una postura flexible y receptiva para considerar otras dimensiones que emergieron en el proceso de recolección de datos y enriquecieron la investigación.

La evaluación del programa de licenciatura en Educación se centró en el desarrollo de aspectos del modelo académico, por lo que fue una evaluación parcial. Por esto, se aplicó la etapa de evaluación del proceso del modelo de Stufflebeam y Shinkfield (1987).

El tamaño de la muestra de asesores fue limitado si se toma en cuenta la población total de profesores que colaboran en el programa. Hernández et al. (2006) consideran que en estudios cualitativos, por la cantidad de sujetos que se involucran comúnmente, no se pueden generalizar los resultados. Además, no se reflejaron las opiniones de aquellos asesores que tienen una formación en campos distintos a las ciencias sociales y humanidades y que colaboran en las áreas especializantes de educación ambiental, educación para la salud, gestión y administración educativa, y educación artística, entre otras, de la licenciatura en Educación.

Otra limitante fue la cantidad de alumnos que participaron; por ser un estudio de tipo evaluativo, la finalidad fue profundizar con pocos sujetos aspectos del modelo académico. En este sentido, también Hernández et al. (2006) destacan que cuando se trabaja con casos individuales, éstos no son representativos desde el punto de vista estadístico, pero tomados en conjunto sí lo son por sus características.

Los instrumentos en un proceso evaluativo pueden ser diversos y todo depende de las variables e incluso de las posibilidades de trabajo práctico del investigador (Stufflebeam & McKee, 2003). Por lo anterior, dos de los instrumentos fueron cuestionarios con preguntas cerradas principalmente, lo cual, según Salkind (1999), desde el punto de vista cualitativo, pudo ser una limitante si el informante no identificó la opción de respuesta que quería manifestar.

Capítulo 3

Diseño y desarrollo curricular

En este capítulo se aborda la congruencia entre el diseño y desarrollo de los cursos del programa educativo y el modelo académico de la institución; la correspondencia de la actuación de los asesores y alumnos con las directrices del modelo académico; la contribución de la plataforma Metacampus para operacionalizar el modelo académico; y las fortalezas y debilidades de la licenciatura en Educación respecto al modelo académico.

DISEÑO DE LOS CURSOS SEGÚN LOS ESTUDIANTES

Los datos obtenidos del cuestionario para alumnos, referidos al diseño de los cursos, se presentan en las tablas 1 y 2. En la primera se aprecia que en todos los aspectos del diseño de los cursos más de 79% de los estudiantes tuvieron una opinión positiva (relativamente de acuerdo o totalmente de acuerdo). Es más, el porcentaje combinado de alumnos con opinión positiva sobre ciertos aspectos del diseño de los cursos llegó a alcanzar 90% o más, como en la existencia de los espacios de trabajo (ítem 1.1.4), la vinculación de las actividades de aprendizaje con la realidad de los alumnos (ítem 1.2.2) y el propiciar el trabajo cooperativo entre los alumnos (ítem 1.2.4), concernientes al diseño del ambiente de aprendizaje y los principios educativos.

Tabla 1. Opinión de alumnos sobre el diseño de ambiente de aprendizaje y principios educativos.

| Ítems | Totalmente en desacuerdo | | Relativamente en desacuerdo | | Relativamente de acuerdo | | Totalmente de acuerdo | |
|--------------------------------------|--------------------------|------|-----------------------------|-------|--------------------------|-------|-----------------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Exhibir productos de aprendizaje | 2 | 5.41 | 7 | 18.92 | 15 | 40.54 | 13 | 35.14 |
| Documentos adecuados | 1 | 2.70 | 5 | 13.51 | 14 | 37.84 | 17 | 45.95 |
| Documentos suficientes | 2 | 5.41 | 4 | 10.81 | 17 | 45.95 | 14 | 37.84 |
| Existencia espacios de trabajo | 0 | 0.00 | 2 | 5.41 | 8 | 21.62 | 27 | 72.97 |
| Indicaciones claras en foros | 0 | 0.00 | 6 | 16.22 | 12 | 32.43 | 19 | 51.35 |
| Indicaciones claras en portafolio | 1 | 2.70 | 4 | 10.81 | 19 | 51.35 | 13 | 35.14 |
| Libertad en consultar documentos | 0 | 0.00 | 5 | 13.51 | 9 | 24.32 | 23 | 62.16 |
| Vinculación actividades con realidad | 0 | 0.00 | 4 | 10.81 | 12 | 32.43 | 21 | 56.76 |
| Demanda creatividad | 0 | 0.00 | 6 | 16.22 | 19 | 51.35 | 12 | 32.43 |
| Propicia trabajo cooperativo | 0 | 0.00 | 3 | 8.11 | 21 | 56.76 | 13 | 35.14 |

n = cantidad de alumnos.

En la tabla 2 se observa que se alcanzó hasta 100% de respuesta favorable en la existencia de actividades preliminares adecuadas (ítem 1.3.1) al combinar las opciones totalmente de acuerdo (78.38%) y relativamente de acuerdo (21.62%). Otras opiniones positivas se obtuvieron en las interrogantes sobre actividades para organizar información (ítem 1.3.2), que alcanzó hasta 91.89% al combinar relativamente de acuerdo (48.65%) y totalmente de acuerdo (43.24%); actividades para procesar información (ítem 1.3.3), en este caso fue 97.30% al combinar relativamente de acuer-

do (37.84%) y totalmente de acuerdo (59.46%); y actividades para aplicar la información (1.3.4), que obtuvo hasta 89.19% al combinar relativamente de acuerdo (29.73%) y totalmente de acuerdo (59.46%). Todas éstas relativas a las dimensiones del aprendizaje.

Tabla 2. Opinión de los alumnos sobre dimensiones del aprendizaje y evaluación del aprendizaje.

| Ítems | Totalmente en desacuerdo | | Relativamente en desacuerdo | | Relativamente de acuerdo | | Totalmente de acuerdo | |
|------------------------------------|--------------------------|------|-----------------------------|-------|--------------------------|-------|-----------------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Actividades preliminares adecuadas | 0 | 0.00 | 0 | 0.00 | 8 | 21.62 | 29 | 78.38 |
| Actividades organizar información | 0 | 0.00 | 3 | 8.11 | 18 | 48.65 | 16 | 43.24 |
| Actividades procesar información | 0 | 0.00 | 1 | 2.70 | 14 | 37.84 | 22 | 59.46 |
| Actividades aplicar información | 0 | 0.00 | 4 | 10.81 | 11 | 29.73 | 22 | 59.46 |
| Actividades valorar lo aprendido | 2 | 0.00 | 4 | 10.81 | 14 | 37.84 | 17 | 45.95 |
| Criterios evaluación aprendizaje | 0 | 0.00 | 5 | 13.51 | 11 | 29.73 | 21 | 56.76 |

n = cantidad de alumnos.

La interrogante sobre los criterios de evaluación del aprendizaje (ítem 1.4.1) arrojó resultados positivos, los cuales se concentraron en las opiniones relativamente de acuerdo (29.73%) y totalmente de acuerdo (56.76%).

No obstante, en los casos referidos al diseño del ambiente de aprendizaje de los cursos, los principios educativos en los que se basa su diseño y las dimensiones del aprendizaje de las actividades hubo un porcentaje significativo de alumnos (mayor de 16%, si se combinan los porcentajes de opiniones negativas) que comentaron estar relativamente en desacuerdo o totalmente en desacuerdo (tabla 3).

Tabla 3. Opinión negativa de los alumnos sobre el diseño de los cursos.

| Ítems | Totalmente en desacuerdo | | Relativamente en desacuerdo | | Total desacuerdo | |
|----------------------------------|--------------------------|------|-----------------------------|-------|------------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Exhibir productos de aprendizaje | 2 | 5.41 | 7 | 18.92 | 9 | 24.33 |
| Documentos adecuados | 1 | 2.70 | 5 | 13.52 | 6 | 16.22 |
| Documentos suficientes | 2 | 5.41 | 4 | 10.81 | 6 | 16.22 |
| Indicaciones claras en foros | 0 | 0.00 | 6 | 16.22 | 6 | 16.22 |
| Demanda creatividad | 0 | 0.00 | 6 | 16.22 | 6 | 16.22 |
| Actividades valorar lo aprendido | 2 | 5.41 | 4 | 10.81 | 6 | 16.22 |

n = cantidad de alumnos.

De manera específica, las opiniones negativas de los alumnos sobre el diseño de los cursos se dieron en la posibilidad de exhibir los productos de aprendizaje con todas sus características de forma y fondo (ítem 1.1.1), cuyo porcentaje fue de 24.33%. Además, se obtuvo 16.22% de respuesta no favorable en la existencia de documentos adecuados para realizar las actividades (ítem 1.1.2), documentos suficientes (ítem 1.1.3), indicaciones claras en foros (ítem 1.1.5), demanda de creatividad (ítem 1.2.3) y existencia de actividades para valorar lo aprendido (ítem 1.3.5).

En el cuestionario para alumnos, en la interrogante de respuesta breve relativa al diseño de los cursos, de manera general, éstos mencionaron la necesidad de que se incluyan más recursos de apoyo, demandaron más interacción y expresaron que no hay claridad en las instrucciones. En particular, ocho alumnos (21.62%) manifestaron que algunas actividades de aprendizaje no tienen las instrucciones claras. Al respecto, una alumna escribió: “En algunas actividades hay indicaciones confusas” y otra propuso “revisar las instrucciones a través de un redactor profesional, para cerciorarse de que son realmente claras” (apéndice H).

En síntesis, en la figura 1 se pueden identificar las medias ponderadas de los aspectos revisados. Se advierte que el diseño de ambiente de aprendizaje y los principios educativos en actividades de aprendizaje se ubican por debajo de la media (3.37).

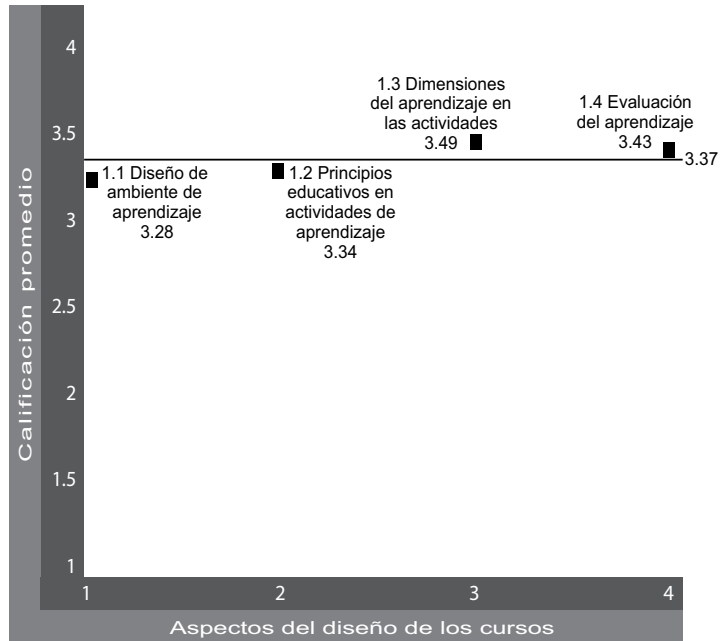


Figura 1. Opinión de los alumnos sobre el diseño de los cursos.

DESARROLLO DE LOS CURSOS SEGÚN LOS ESTUDIANTES

Los datos referidos al desarrollo de los cursos se presentan en la tabla 4. Contrario a las opiniones sobre el diseño de los cursos, hasta 67.57% de los estudiantes no tuvieron siempre una opinión positiva sobre la manera en que se desarrollan.

Tabla 4. Opinión de los alumnos sobre el desarrollo de los cursos.

| Ítems | Totalmente en desacuerdo | | Relativamente en desacuerdo | | Relativamente de acuerdo | | Totalmente de acuerdo | |
|----------------------------------|--------------------------|-------|-----------------------------|-------|--------------------------|-------|-----------------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Comunidad de aprendizaje | 0 | 0.00 | 7 | 18.92 | 22 | 59.46 | 8 | 21.62 |
| Manifestación de afecto | 1 | 2.70 | 13 | 35.14 | 18 | 48.65 | 5 | 13.51 |
| Flexibilidad ruta formación | 0 | 0.00 | 2 | 5.41 | 7 | 18.92 | 28 | 75.68 |
| Modalidades acreditar materias | 9 | 24.32 | 11 | 29.32 | 9 | 24.32 | 8 | 21.62 |
| Alumnos en proyectos | 4 | 10.81 | 15 | 40.54 | 8 | 21.62 | 10 | 27.03 |
| Productos aprendizaje diferentes | 25 | 67.57 | 11 | 29.73 | 1 | 2.70 | 0 | 0.00 |
| Criterios flexibles para evaluar | 10 | 27.03 | 15 | 40.54 | 10 | 27.03 | 2 | 5.41 |

n = cantidad de alumnos.

En general, las opiniones positivas de los alumnos se concentran en los primeros cuatro ítems (excepto el 2.2.1, concerniente a que se presenten manifestaciones afectivas entre los alumnos que los motiven), referidos a la gestión de sistemas y ambiente de aprendizaje para que se propicie en los cursos una comunidad de aprendizaje (ítem 2.1.1), con 59.46% de opinión relativamente de acuerdo y 21.62% totalmente de acuerdo, que, al combinarse, da 81.08%.

Acerca de las dimensiones del ambiente de aprendizaje, concretamente que en el desarrollo de los cursos se manifiesten relaciones sociales entre los alumnos (ítem 2.2.2), se obtuvieron opiniones de relativamente de acuerdo (51.35%) y totalmente de acuerdo (24.32%) y en gestión curricular (sólo lo relacionado con existencia de flexibilidad en los cursos para que los alumnos determinen su ruta de formación, ítem 2.3.1), 75.68% de respuesta positiva en la opción totalmente de acuerdo.

Por otro lado, se advierten en la tabla 5 opiniones negativas en cuanto al desarrollo de los cursos por parte de los estudiantes.

Tabla 5. Opinión negativa de los alumnos sobre el desarrollo de los cursos.

| Ítems | Totalmente en desacuerdo | | Relativamente en desacuerdo | | Total desacuerdo | |
|----------------------------------|--------------------------|-------|-----------------------------|-------|------------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Exhibir productos de aprendizaje | 1 | 2.70 | 13 | 35.14 | 14 | 37.84 |
| Documentos adecuados | 9 | 24.32 | 11 | 29.73 | 20 | 54.05 |
| Documentos suficientes | 4 | 10.81 | 15 | 40.54 | 19 | 51.35 |
| Indicaciones claras en foros | 25 | 67.57 | 11 | 29.73 | 36 | 97.30 |
| Demanda creatividad | 2 | 5.41 | 4 | 10.81 | 6 | 16.22 |
| Actividades valorar lo aprendido | 2 | 5.41 | 4 | 10.81 | 6 | 16.22 |

n = cantidad de alumnos.

Las opiniones negativas se circunscriben a aspectos de las dimensiones del ambiente de aprendizaje (concretamente el ítem 2.2.1, sobre la existencia de manifestaciones afectivas entre los alumnos), la gestión curricular de los cursos (en particular el ítem 2.3.2, de la existencia en los cursos de diferentes modalidades para acreditar las materias, y el 2.3.3, del involucramiento de los alumnos en proyectos de diferentes instituciones) y la evaluación del aprendizaje (ítems 2.4.1 y 2.4.2). Aun en los casos en que hubo mayoría de opiniones positivas, un porcentaje significativo de estudiantes (18.92%) expresaron opinión desfavorable sobre el desarrollo de los cursos, en especial en la formación de comunidades de aprendizaje (ítem 2.1.1).

Respecto al desarrollo de los cursos, 20 alumnos expresaron opiniones negativas muy variadas. Algunos ejemplos son: la lentitud en la retroalimentación y aclaración de dudas por parte del asesor (cuatro alumnos); la evaluación del aprendizaje basada en criterios de forma (tres

alumnos); y la falta de interacción y comunicación para crear comunidades de aprendizaje o fomentar el trabajo en equipo (ocho alumnos).

Por otra parte, los alumnos hicieron diversas propuestas sobre el desarrollo de los cursos (apéndice H); por ejemplo, que se les informe de los diferentes modos de comunicarse entre los alumnos, como puede ser el correo electrónico y el chat; que los asesores tengan una comunicación continua con los alumnos; que se apliquen mecanismos para que los alumnos se sientan integrados; y que existan relaciones con otras instituciones para ampliar su aprendizaje.

A manera de cierre de este apartado, en la figura 2 se presentan los resultados respecto al desarrollo de los cursos de acuerdo con las opiniones de los alumnos. Se calcularon medias ponderadas en cada uno de los aspectos considerados en el cuestionario. Vale la pena destacar que la gestión curricular y las dimensiones del ambiente de aprendizaje alcanzaron una media ponderada por encima de la media (2.63) en este bloque de respuestas.

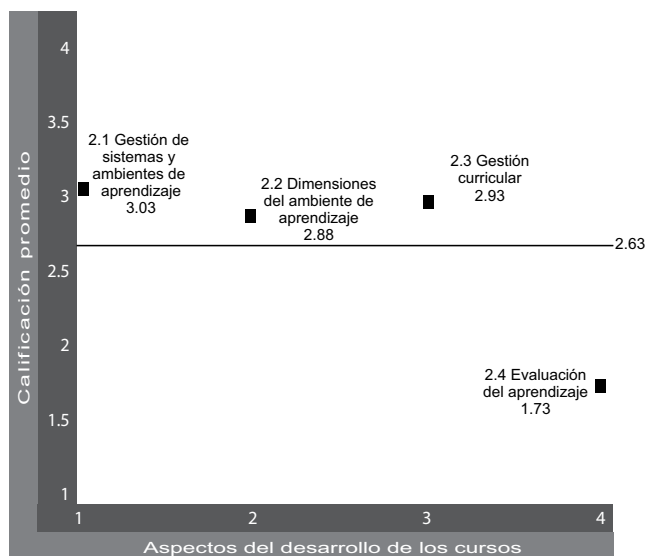


Figura 2. Opinión de los alumnos sobre el desarrollo de los cursos.

DISEÑO DE LOS CURSOS SEGÚN LOS ASESORES

En la tabla 6 se identifica que en siete ítems se tuvieron respuestas positivas de los asesores (relativamente de acuerdo y totalmente de acuerdo) cuyo porcentaje es de 80% o más en el aspecto de estructura didáctica y el diseño de ambiente de aprendizaje.

De manera concreta, se puede observar en la misma tabla que en algunos aspectos, al sumar los porcentajes de las respuestas positivas, éstas ascienden a 90% o más. Algunos ejemplos de porcentajes superiores a 90% de respuesta positiva fueron en la estructura didáctica (ítem 1.1.1, coherencia de los elementos didácticos en el diseño de los cursos) y al diseño de ambiente de aprendizaje (ítem 1.2.3, vinculación del análisis teórico con trabajo de campo; ítem 1.2.5, existencia de documentos y fuentes de consulta adecuados a las actividades de aprendizaje; ítem 1.2.8, existencia de indicaciones claras para las interacciones en foros).

Tabla 6. Opinión de los alumnos sobre el desarrollo de los cursos.

| Ítems | Totalmente en desacuerdo | | Relativamente en desacuerdo | | Relativamente de acuerdo | | Totalmente de acuerdo | |
|-------------------------------------|--------------------------|-------|-----------------------------|-------|--------------------------|-------|-----------------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Elementos didácticos coherentes | 0 | 0.00 | 0 | 0.00 | 10 | 66.67 | 5 | 33.33 |
| Elementos didácticos suficientes | 0 | 0.00 | 5 | 33.33 | 9 | 60.0 | 1 | 6.67 |
| Elementos didácticos pertinentes | 0 | 0.00 | 3 | 20.0 | 9 | 60.0 | 3 | 20.0 |
| Trabajo grupal | 5 | 33.33 | 2 | 13.33 | 5 | 33.33 | 3 | 20.0 |
| Información de diversos espacios | 0 | 0.00 | 8 | 53.33 | 5 | 33.33 | 2 | 13.33 |
| Vinculación teoría trabajo de campo | 0 | 0.00 | 1 | 6.67 | 6 | 40.0 | 8 | 53.33 |
| Exhibir productos de aprendizaje | 2 | 13.33 | 3 | 20.0 | 6 | 40.0 | 4 | 26.67 |
| Documentos adecuados | 0 | 0.00 | 0 | 0.00 | 12 | 80.0 | 3 | 20.0 |
| Documentos suficientes | 0 | 0.00 | 4 | 26.67 | 8 | 53.33 | 3 | 20.0 |
| Existencia espacios de trabajo | 0 | 0.00 | 2 | 13.33 | 6 | 40.0 | 7 | 46.67 |
| Indicaciones claras en foros | 0 | 0.00 | 1 | 6.67 | 9 | 60.0 | 5 | 33.33 |
| Indicaciones claras en portafolio | 1 | 6.67 | 3 | 20.0 | 9 | 60.0 | 2 | 13.33 |

n = cantidad de alumnos.

Complementando los datos sobre el diseño de los cursos por parte de los asesores, en la tabla 7 se presentan los resultados concernientes a los principios educativos, las dimensiones del aprendizaje y la evaluación del aprendizaje. En cinco interrogantes, los asesores opinaron de manera favorable (totalmente de acuerdo y relativamente de acuerdo).

Tabla 7. Opinión de asesores sobre los principios educativos, las dimensiones del aprendizaje y la evaluación del aprendizaje.

| Ítems | Totalmente en desacuerdo | | Relativamente en desacuerdo | | Relativamente de acuerdo | | Totalmente de acuerdo | |
|--|--------------------------|-------|-----------------------------|-------|--------------------------|-------|-----------------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Autogestión en actividades | 0 | 0.00 | 0 | 0.00 | 10 | 66.67 | 5 | 33.33 |
| Aprendizaje significativo | 0 | 0.00 | 5 | 33.33 | 9 | 60.0 | 1 | 6.67 |
| Demanda de creatividad | 0 | 0.00 | 3 | 20.0 | 9 | 60.0 | 3 | 20.0 |
| Trabajo cooperativo | 5 | 33.33 | 2 | 13.33 | 5 | 33.33 | 3 | 20.0 |
| Problematización en actividades | 0 | 0.00 | 8 | 53.33 | 5 | 33.33 | 2 | 13.33 |
| Actividades para organizar información | 0 | 0.00 | 1 | 6.67 | 6 | 40.0 | 8 | 53.33 |
| Actividades para procesar información | 2 | 13.33 | 3 | 20.0 | 6 | 40.0 | 4 | 26.67 |
| Actividades para aplicar información | 0 | 0.00 | 0 | 0.00 | 12 | 80.0 | 3 | 20.0 |
| Actividades para valorar lo aprendido | 0 | 0.00 | 4 | 26.67 | 8 | 53.33 | 3 | 20.0 |
| Criterios para evaluar aprendizaje | 0 | 0.00 | 2 | 13.33 | 6 | 40.0 | 7 | 46.67 |

n = cantidad de alumnos.

Al combinar los porcentajes de las respuestas positivas, asciende a 90% o más en algunos aspectos del diseño. Lo anterior se identifica en los principios educativos en la pregunta relativa a la significatividad en las actividades de aprendizaje (ítem 1.3.2), con 100%, al combinar la opinión relativamente de acuerdo (53.33%) y la de totalmente de acuerdo (46.67%). También, en las dimensiones del aprendizaje asciende a más de 90%, en

las interrogantes sobre la existencia de actividades de adquisición y organización de la información (1.4.2), con 93.33%, al combinar la opinión relativamente de acuerdo (33.33%) y la de totalmente de acuerdo (60%); la inclusión de actividades de procesamiento de la información (1.4.3), que alcanza 93.33%, al combinar relativamente de acuerdo (40%) y totalmente de acuerdo (53.33%); y la existencia de actividades de aplicación de la información (1.4.4), con 100% de respuesta favorable, al combinar relativamente de acuerdo (53.33%) y totalmente de acuerdo (46.67%).

En la tabla 8 se presentan las respuestas negativas de los asesores sobre el diseño de los cursos, relativas a los elementos didácticos, al diseño de ambiente de aprendizaje de los cursos y la suficiencia de los elementos didácticos (ítem 1.1.2), con 33.33% de asesores que estuvieron relativamente de acuerdo; la especificación del trabajo grupal para los alumnos (ítem 1.2.1), con 46% de respuesta no favorable al combinar las opiniones relativamente en desacuerdo (13.33%) y totalmente en desacuerdo (33.33%).

Tabla 8. Opinión negativa de los asesores sobre el diseño de los cursos.

| Ítems | Totalmente en desacuerdo | | Relativamente en desacuerdo | | Totalmente de acuerdo | |
|---------------------------------------|--------------------------|-------|-----------------------------|-------|-----------------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Elementos didácticos suficientes | 0 | 0.00 | 5 | 33.33 | 5 | 33.33 |
| Trabajo grupal | 5 | 33.33 | 2 | 13.33 | 7 | 46.67 |
| Información de diversos espacios | 0 | 0.00 | 8 | 53.33 | 8 | 53.33 |
| Productos de aprendizaje diferentes | 25 | 67.57 | 11 | 29.73 | 36 | 97.30 |
| Exhibir productos de aprendizaje | 2 | 13.33 | 3 | 20.0 | 5 | 33.33 |
| Documentos suficientes | 0 | 0.00 | 4 | 26.67 | 4 | 26.67 |
| Criterios flexibles para evaluar | 2 | 5.41 | 4 | 10.81 | 6 | 16.22 |
| Indicaciones claras en portafolio | 1 | 6.67 | 3 | 20.0 | 4 | 26.67 |
| Demanda de creatividad | 1 | 6.67 | 2 | 13.33 | 3 | 20.0 |
| Trabajo cooperativo | 4 | 26.67 | 1 | 6.67 | 5 | 33.33 |
| Problematización en actividades | 0 | 0.00 | 6 | 40.0 | 6 | 40.0 |
| Actividades para valorar lo aprendido | 0 | 0.00 | 3 | 20.0 | 3 | 20.0 |
| Criterios para evaluar aprendizaje | 2 | 13.33 | 3 | 20.0 | 5 | 33.33 |

n = cantidad de alumnos.

También se puede ver el propiciar la obtención de información de diferentes espacios (ítem 1.2.2), con 53% de respuesta negativa en la opinión relativamente en desacuerdo; el solicitar la exhibición de los productos de aprendizaje (ítem 1.2.4), con 33.33% de respuesta negativa, al combinar relativamente en desacuerdo (20%) y totalmente en desacuerdo (13.33%); además, la suficiencia de los documentos y fuentes de consulta en los cursos (ítem 1.2.6), con 26% en la opinión relativamente en desacuerdo; y por último, la existencia de indicaciones claras para el diálogo en portafolio (ítem 1.2.9), con 26.67% de respuesta no favorable al combinar relativamente en desacuerdo (20%) y totalmente en desacuerdo (6.67%).

En la misma tabla 8 se observa que en los principios educativos del diseño se obtuvieron resultados negativos (totalmente en desacuerdo y relativamente en desacuerdo). Los resultados no favorables fueron en la demanda de creatividad (ítem 1.3.3), con 20% (13.33% de opinión relativamente en desacuerdo y 6.67% totalmente en desacuerdo) y propiciar trabajo cooperativo (ítem 1.3.4), con 33.33% (6.67% relativamente en desacuerdo y 26.67% totalmente en desacuerdo).

Finalmente, en la misma tabla se advierte que las dimensiones del aprendizaje en las actividades y la evaluación del aprendizaje también tuvieron resultados negativos en la falta de problematización en las actividades preliminares (ítem 1.4.1), con 40% de opinión relativamente en desacuerdo, la falta de actividades metacognitivas (ítem 1.4.5), con 20% de opinión relativamente en desacuerdo, y de criterios para evaluar el aprendizaje (ítem 1.5.1), con 33.33%, al combinar relativamente en desacuerdo (20%) y totalmente en desacuerdo (13.33%).

En la interrogante de respuesta breve relativa a comentarios sobre el diseño de los cursos, cuatro asesores (26.66%) expresaron que los criterios de fondo y forma para la evaluación del aprendizaje no permiten evaluar desempeños de acuerdo con el enfoque por competencias. Esto se evidencia en la siguiente respuesta de un asesor: “En la evaluación más que parámetros de forma y fondo, se debería avanzar en medición de desempeños”. Otra asesora comentó: “Los cursos deberían describir al alumno la competencia a desarrollar, abarcando los conocimientos, las habilidades y las actitudes que integran la competencia”.

Como cierre de esta sección, en la figura 3 se presentan los resultados globales del diseño de los cursos conforme a las opiniones de los asesores. Los aspectos de diseño de ambiente de aprendizaje, estructura didáctica de los cursos y evaluación del aprendizaje obtuvieron una media ponderada por debajo de la media general (3.07) en este rubro.

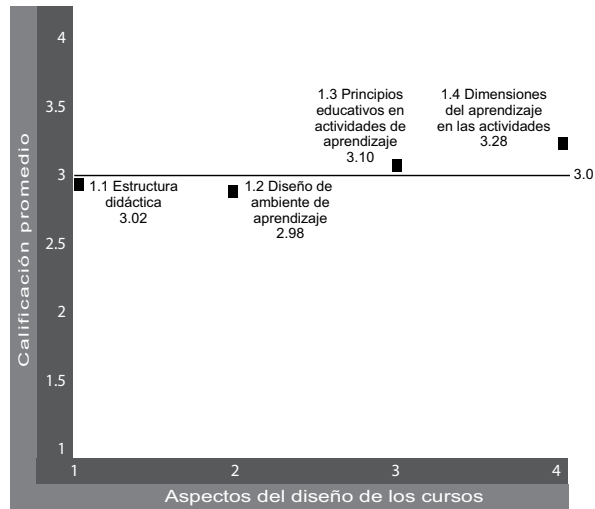


Figura 3. Opiniones de los asesores respecto al diseño de los cursos.

Además, se identifican con resultados favorables la aplicación de los principios educativos en las actividades de aprendizaje y la utilización de las dimensiones del aprendizaje en las actividades; éstos se ubicaron por encima de la media global.

DESARROLLO DE LOS CURSOS SEGÚN LOS ASESORES

En la tabla 9 se puede observar que siete de las interrogantes tuvieron opiniones positivas, con 86.67%, al combinar totalmente de acuerdo y relativamente de acuerdo.

De manera concreta, los aspectos con 80% o más de aprobación, al combinar las opciones totalmente de acuerdo y relativamente de acuerdo, se refieren a la posibilidad que tienen los asesores de articular en el ambiente de aprendizaje los entornos del estudiante, herramientas y contenidos (ítem 2.1.2), con 40% totalmente de acuerdo y 40% relativamente de acuerdo; la manifestación de la dimensión cognitiva de los alumnos a través de sus productos de aprendizaje (ítem 2.2.2), con 26.67% totalmente de acuerdo y 60% relativamente de acuerdo; la identificación de la dimensión perceptual (ítem 2.2.3), con 33.33% totalmente de acuerdo y 53.33% relativamente de acuerdo; la manifestación de la dimensión social en los alumnos, por el tipo de relaciones que se establecen más allá de las colaboraciones en las actividades de aprendizaje (ítem 2.2.4), con 46.67% totalmente de acuerdo y 33.33% relativamente de acuerdo; y la aplicación de criterios flexibles en la evaluación del aprendizaje al margen de los estipulados en el curso (ítem 2.3.2), con 53.33% totalmente de acuerdo y 26.67% relativamente de acuerdo.

Tabla 9. Opinión de los asesores sobre el desarrollo de los cursos.

| Ítems | Totalmente en desacuerdo | | Relativamente en desacuerdo | | Relativamente de acuerdo | | Totalmente de acuerdo | |
|-------------------------------------|--------------------------|-------|-----------------------------|-------|--------------------------|-------|-----------------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Comunidad de aprendizaje | 1 | 6.67 | 4 | 26.67 | 5 | 33.33 | 5 | 33.33 |
| Articulación de entorno | 0 | 0.00 | 3 | 20.0 | 6 | 40.0 | 6 | 40.0 |
| Manifestación de afecto | 0 | 0.00 | 4 | 26.67 | 4 | 26.67 | 7 | 46.67 |
| Manifestación cognitiva | 0 | 0.00 | 2 | 13.33 | 9 | 60.0 | 4 | 26.67 |
| Dimensión perceptual | 0 | 0.00 | 2 | 13.33 | 8 | 53.33 | 5 | 33.33 |
| Dimensión social | 1 | 6.67 | 2 | 26.67 | 5 | 33.33 | 7 | 46.67 |
| Productos de aprendizaje diferentes | 5 | 33.33 | 6 | 40.0 | 4 | 26.67 | 0 | 0.00 |
| Criterios flexibles para evaluar | 1 | 6.67 | 2 | 13.33 | 4 | 26.67 | 8 | 53.33 |

n = cantidad de alumnos.

A diferencia de las respuestas de los alumnos sobre el desarrollo de los cursos, en la tabla 10 destaca un porcentaje significativo de asesores que opinaron desfavorablemente (totalmente en desacuerdo y relativamente en desacuerdo) en seis interrogantes.

Tabla 10. Opinión negativa de los asesores sobre el desarrollo de los cursos.

| Ítems | Totalmente en desacuerdo | | Relativamente en desacuerdo | | Total de acuerdo | |
|-------------------------------------|--------------------------|-------|-----------------------------|-------|------------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Comunidad de aprendizaje | 1 | 6.67 | 4 | 26.67 | 5 | 33.34 |
| Articulación de entorno | 0 | 0.00 | 3 | 20.0 | 3 | 20.0 |
| Manifestación de afecto | 0 | 0.00 | 4 | 26.67 | 4 | 26.67 |
| Dimensión social | 1 | 6.67 | 2 | 13.33 | 3 | 20.0 |
| Productos de aprendizaje diferentes | 5 | 33.33 | 6 | 40.0 | 11 | 73.33 |
| Criterios flexibles para evaluar | 1 | 6.67 | 2 | 13.33 | 3 | 20.0 |

n = cantidad de alumnos.

Los resultados negativos se ubicaron en la gestión de sistemas y ambiente de aprendizaje (poder propiciar la construcción de una comunidad de aprendizaje, ítem 2.1.1, con 33.34% de respuesta no favorable, y poder articular los entornos de los estudiantes, las herramientas y los contenidos, ítem 2.1.2, con 20% de respuesta negativa); en las dimensiones del ambiente de aprendizaje (manifestación de afecto, ítem 2.2.1, con 26.67% de opinión relativamente en desacuerdo, y manifestación de la dimensión social, ítem 2.2.4, con 20% de respuesta no favorable); y en la evaluación del aprendizaje (permiso para entregar productos de aprendizaje diferentes a lo indicado, ítem 2.3.1, con 73.33% de respuesta negativa y posibilidad de aplicar criterios flexibles en la evaluación del aprendizaje, ítem 2.3.2, con 20% de opinión desfavorable).

Los asesores, en general, manifestaron que el desarrollo de los cursos se deriva de su diseño, que no pueden cambiar criterios de eva-

luación ni actividades y algunos de estos criterios son rígidos. Además, cuatro asesores(26.66%) contestaron en torno a la insuficiente comunicación entre los alumnos para que debatan y la falta de comunidades de aprendizaje o sistemas para la colegiación. Al respecto, una asesora escribió: “Para el desarrollo de comunidades de aprendizaje es necesario ambientes que permitan la colegiación, más allá del grupo” (ver apéndice I).

En la figura 4 se presentan los resultados globales de los aspectos del desarrollo de los cursos de acuerdo con la opinión de los asesores. Dichos resultados expresan las medias ponderadas del rubro en cuestión. Se identifica que la evaluación del aprendizaje tuvo una media desfavorable por parte de los asesores, como sucedió con los alumnos. Sin embargo, en general, la gestión de sistemas y ambiente de aprendizaje, así como las dimensiones del ambiente de aprendizaje tuvieron resultados positivos.

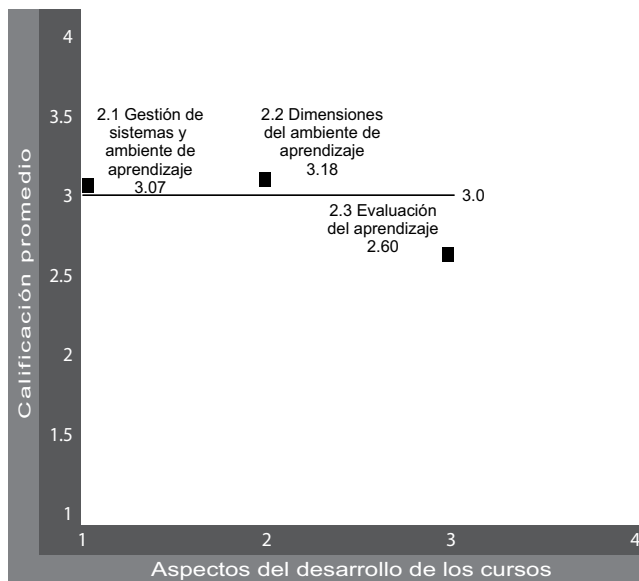


Figura 4. Opinión de los asesores respecto al desarrollo de los cursos.

FORTALEZAS, DEBILIDADES Y PROPUESTAS

Para los alumnos

Los alumnos encontraron como fortaleza los elementos didácticos de los cursos. Se mencionó de manera concreta la existencia del programa, el cronograma, un objetivo general, las instrucciones, una evaluación e información sobre lo que vale en puntaje cada actividad. Asimismo, el objetivo de los cursos siempre les ha quedado claro a los alumnos y les orienta cuando las instrucciones están confusas.

Los alumnos coincidieron en que la modalidad a distancia favorece el desarrollo de habilidades para interactuar, para el análisis y la autogestión, principalmente por los procesos de intervención y porque generan propuestas para aplicarse en un determinado contexto. También expresaron como fortaleza la existencia de criterios de evaluación, aunque son de forma y requieren más de fondo. En su opinión, los criterios sirven cuando asesores y alumnos los aplican de acuerdo con lo anunciado.

En otros aspectos, reiteraron como algo positivo que se les han aceptado actividades fuera de la fecha de entrega. Consideran como fortaleza que en casi todas las materias existe la posibilidad de reelaborar las actividades, pues para eso es la retroalimentación. Además, el que se exhiban las actividades en foro para que las comenten y critiquen sus compañeros les da ideas para mejorar y, a la vez, ven lo que hicieron los demás.

Para los alumnos, trabajar en equipo es muy bueno para fortalecer la colaboración y la amistad, pero señalaron que los equipos deben ser de cuatro personas máximo, pues si son muy grandes no funcionan bien. Consideraron como algo positivo cuando se les brinda libertad para buscar otras fuentes documentales y enriquecer sus actividades de aprendizaje.

En contraparte, como debilidades en el diseño de los cursos se encontró que los alumnos estuvieron de acuerdo en que hay incongruencia en el diseño de las materias especializantes entre un curso y otro. Una alumna destacó que el caso integrador de la materia de diagnóstico no le sirvió para la materia de planeación, ya que no estaba formada de modo adecuado.

Los alumnos expresaron que los recursos no son suficientemente claros y tienen que buscar otros; que algunas lecturas no son concretas, tienen mucha información que no les es útil y, en ocasiones, no les aportan nada. También, que los textos en el primer semestre fueron muy extensos y como muchos de ellos habían dejado de estudiar un tiempo antes de la licenciatura, les había resultado difícil.

Todos los alumnos plantearon que si las actividades preliminares son para recuperar saberes previos, no les deberían asignar puntaje desde que las diseñan. De manera recurrente fue mencionada como una debilidad de los cursos que en varios de ellos las instrucciones de las actividades no son claras, ya que tienen que leerlas varias veces, pues en ocasiones el lenguaje es complejo y no se entiende lo que se pide como producto de aprendizaje.

Entre los alumnos se manifestó una creencia equivocada al suponer que son sus asesores de grupo quienes redactan las instrucciones en las actividades: “A lo mejor el asesor sí tiene claro lo que va a pedir, pero no lo expresa bien”. Otro más dijo que a los alumnos se les exige ortografía y redacción que los asesores no tienen y que precisamente se produce la mala interpretación porque no redactan como debe ser.

Los alumnos consideraron como una debilidad en el diseño de los cursos la especificación de los criterios de evaluación de las actividades de aprendizaje. Como ejemplo, una alumna comentó que no le quedaban claros los criterios de evaluación y que ninguno de sus compañeros presentes en la sesión de grupo focal los comprendía bien.

Otra debilidad marcada por los alumnos es que, aunque conocen el cronograma desde el inicio del ciclo escolar, es frecuente que no les alcance el tiempo para las actividades de aprendizaje, pues es limitado, sobre todo en las actividades integradoras por unidad y el caso integrador de todo el curso. Refirieron que se les brindan pocos días para el trabajo en equipo y es complicado localizar con quién trabajarán y ponerse de acuerdo, principalmente cuando el asesor determina los integrantes y éstos no colaboran o están dados de baja. Como ejemplo de lo complicado para trabajar en equipo, una alumna mencionó que reprobó una materia porque la asesora no le permitió trabajar de manera individual, ya que sus compañeros la dejaron sola y no alcanzó a integrarse con otros alumnos.

En otro sentido, los alumnos formularon algunas propuestas vinculadas al desarrollo de los cursos. Señalaron que se tenga una comunidad o una red no sólo entre alumnos, sino con otras universidades para llevar a cabo los proyectos. Además, que es necesario que la universidad los apoye en la gestión ante las diferentes instituciones para efectuar sus prácticas de campo o se pacten convenios y alianzas que garanticen los espacios para la aplicación de los proyectos, ya que no son atendidos cuando van solos y sin respaldo formal. Como ejemplo, un alumno dijo que en una institución gubernamental lo fueron pasando de un área a otra y al final no le autorizaron realizar la parte práctica de su proyecto.

En otros aspectos, los alumnos propusieron el contar con tutorías, pues las consideran necesarias para que se les oriente en el desarrollo del currículo y como apoyo en el proceso de cada materia. A este respecto, algunos alumnos refirieron que tuvieron en el primer semestre la participación de estudiantes de servicio social que los guiaron respecto a cómo gestionar sus procesos en unas materias, pero en los siguientes ciclos escolares ya no tuvieron ese apoyo tutorial.

Para los asesores

Los asesores estuvieron de acuerdo en que los elementos del diseño son una fortaleza, ya que están basados en el constructivismo y favorecen la formación por competencias. Asimismo, que las actividades son congruentes dentro de cada unidad, ya que las preliminares, las parciales y la actividad integradora tienen conexión.

Los asesores destacaron que los alumnos no se quedan en lo teórico; tienen la oportunidad de vincularlo a la práctica, principalmente en las actividades integradoras, aunque no siempre se logra en profundidad. Señalaron que esas actividades se relacionan con el contexto de los alumnos.

Otro aspecto que señalaron como fortaleza es que la modalidad a distancia favorece en el alumno el desarrollo de habilidades como la interacción, el análisis y la autogestión. Lo anterior, por los procesos de práctica y porque el estudiante genera propuestas para aplicarse en un determinado ámbito.

Por el contrario, los asesores hicieron hincapié en la existencia de debilidades en el diseño y el desarrollo de los cursos; por ejemplo, coincidieron en que hay incongruencia en el diseño de las materias de los bloques especializantes entre un curso y otro. Mencionaron que al menos en un bloque se solicita a los alumnos que realicen evaluación de impacto en dos cursos, quedando duplicada la actividad, y que ese bloque de cursos especializantes puede servir para elaborar el documento para titularse, pero están desarticulados.

Los asesores coincidieron en que algunas veces las lecturas no son adecuadas para elaborar las actividades de aprendizaje, ya que pueden ser muy ligeras o muy difíciles. Sin embargo, comentaron que existen las mínimas para que el alumno resuelva las actividades.

Respecto a la evaluación del aprendizaje en el diseño de los cursos, los asesores subrayaron que en la evaluación hay mucho por hacer, ya que gran parte queda a la voluntad del asesor, pues no se han logrado establecer criterios mínimos de desempeño en habilidades y saberes procedimentales. Dijeron que en los criterios de evaluación que existen de forma y fondo no se consideran las competencias y se evalúan cuestiones fragmentadas.

Destacaron que hay debilidad en la redacción de las instrucciones, no son suficientemente claras y en algunos cursos existen faltas de ortografía; por ejemplo, una asesora comentó que la falta de claridad en las indicaciones está incluso en los criterios de evaluación, pues se les indica a los alumnos que al final del curso se les pedirá una determinada actividad, pero no se les requiere al término.

Aunque se deba impulsar la formación de comunidades de aprendizaje, esto no es posible si en el diseño de los cursos no existen actividades en equipo, según los asesores, quienes declararon que es una debilidad como se han llevado las comunidades de aprendizaje y que esto también sucede en las academias de asesores, pues se consideran como comunidades.

En otro aspecto, manifestaron su desacuerdo sobre la ruta de formación, ya que los alumnos se inscriben en una materia indistintamente del semestre que cursan. Ante esto, sugirieron que haya prerrequisitos y que, al momento de inscribirse, más que darles una lista de asignaturas, los estudiantes deberían tener una base sólida en su preparación.

Por otra parte, los asesores indicaron que en los proyectos es difícil que los alumnos trabajen en equipo por la diversidad de temáticas y la ubicación geográfica de los estudiantes. Destacaron, respecto al seguimiento de los cursos, que es una debilidad el verlos aisladamente, pues desconocen el todo y no saben cuál ha sido el proceso de los alumnos, cuáles asignaturas ya cursaron, qué proyectos han trabajado y cuál es el avance del alumno en la carrera.

Agregaron que no hay un espacio de foro en la materia en el que puedan comentar cuestiones básicas del desarrollo de sus cursos, ni uno en el que registren y den seguimiento a la trayectoria escolar de sus alumnos.

Los asesores coincidieron en que se evalúan productos y no desempeños, porque los criterios no se enfocan a ello. Cuando se da la calificación de regular se logra medianamente la competencia; la plataforma reporta que el alumno aprueba, pero no se ha logrado la competencia; esto desmotiva al asesor y al estudiante. Una asesora mencionó que no hay congruencia entre lo que se evalúa en el proceso de los cursos y lo que reporta la plataforma como resultado final.

Para el desarrollo de los cursos, los asesores formularon las siguientes propuestas: que el diseño de los cursos responda a las condiciones del alumno, pues impactará en su desarrollo como estudiante; realización de la tutoría, ya que la consideran necesaria para guiar a los alumnos en el desarrollo del currículo y como apoyo en el proceso de cada asignatura; y elaboración de rúbricas para evaluar el aprendizaje para que el alumno se autoevalúe y también pueda usarlas el asesor.

Para las autoridades administrativas

El responsable del diseño de los cursos señaló como fortaleza que se crea un ambiente de aprendizaje en los cursos por las indicaciones, los materiales de consulta y las actividades colaborativas. Mencionó que al no darles a los alumnos todos los insumos informativos, se les fortalece la autogestión, pues los estudiantes deben buscar otras fuentes documentales.

En cuanto a la aplicación de los cuatro principios educativos en el diseño de las materias, señaló que en éstas se ha utilizado más el principio de significación, pues en las actividades de aprendizaje se incluye algo de la vida e intereses de los alumnos. Además, la ventaja es que en dichas actividades el estudiante va desarrollando proyectos.

En otro sentido, el responsable del diseño de los cursos y el coordinador de la carrera comentaron que la modalidad a distancia ha ayudado a que el alumno desarrolle habilidades para interactuar y para la autogestión porque genera propuestas para aplicarse en un determinado ámbito. También, que se está procurando la inclusión de competencias y que para el ciclo escolar 2010A se rediseñaron 40 materias de las 82 que tiene el plan de estudios.

Respecto a la aplicación de las dimensiones del aprendizaje en el diseño de los cursos, el coordinador de la licenciatura y el responsable del diseño de los cursos señalaron que de las cinco dimensiones del aprendizaje, se han aplicado más las del aprendizaje de problematización y disposición en las actividades preliminares de cada unidad, y la de adquisición y organización de la información en las actividades parciales. Para propiciar esta última dimensión, el responsable del diseño de los cursos dijo que se han colocado, además de lecturas, otro tipo de recursos, sobre todo en los cursos nuevos o rediseñados en los que se cuida que existan otros medios. Destacó que generan la dimensión de adquisición y organización de la información al solicitarle al alumno la elaboración de esquemas o cuadros, entre otros.

El responsable del diseño de los cursos mencionó que la dimensión de procesamiento y aplicación de la información se procura sobre todo en una solución; como ejemplo, citó que en las materias se trabaja en torno a un objeto de estudio para intervenirlo o explicarlo, pero que esto último en muchas materias no se logra del todo. Consideró como una fortaleza que los asesores aplican criterios flexibles en la evaluación del aprendizaje en los criterios de fondo. Sin embargo, los criterios de forma ya están especificados y no tienen posibilidad de modificarlos durante el curso.

En contraparte, el coordinador de la licenciatura y el responsable del diseño de los cursos señalaron también debilidades. El primero dijo que en el diseño del ambiente de aprendizaje en los cursos, uno de los aspectos que no se han atendido adecuadamente es la comunicación entre los asesores y los alumnos, sobre todo en los foros. También, que se les pide a los alumnos que entren a los foros a opinar, pero no hay indicaciones para una participación bien estructurada o una reflexión grupal de los estudiantes.

En lo concerniente al principio de creatividad, el responsable del diseño de los cursos señaló que se ha trabajado poco en el diseño de las materias y que

es un asunto que habrá que analizar a fondo, pues resulta complejo diseñar actividades que correspondan al mencionado principio. Para complementar, el coordinador de la licenciatura dijo que se les ha pedido a los alumnos en algunas materias que diseñen y propongan algo novedoso y creativo. Sin embargo, reconoció que los alumnos no ponen en práctica la creatividad.

El responsable del diseño de los cursos expresó que el modelo para el diseño de las materias se basa en el aprendizaje con otros (con lo cual se fortalece el principio de la participación) y se procura que haya actividad colaborativa en todos los cursos. A pesar de esto, ha sido mal planeada la participación, pues no se ha cuidado cómo construir el producto de aprendizaje en el foro.

Otra debilidad mencionada por el responsable del diseño de los cursos es la ausencia de la dimensión de metacognición y valoración de lo aprendido en el diseño de las materias. Al respecto, manifestó que las razones son la duración de los cursos y la falta de experiencia de los diseñadores instruccionales, que no han sabido cómo incluirla.

En relación con la gestión académica, el coordinador de la licenciatura reconoció que hace falta fortalecer la relación entre la Universidad y los ámbitos de prácticas de los alumnos, ya que se deja en 97% a que lo gestionen los alumnos. Para el coordinador de la carrera y el responsable del diseño de los cursos, existen las academias de asesores en las que se trabaja en la actualización de los cursos, pero no se ha logrado una participación de todos los asesores, ya que la mayoría tienen contrato de profesor de asignatura y no se involucran en las actividades de las academias.

En otros aspectos, el responsable del diseño de los cursos dijo que no se tiene especificado en los cursos que los alumnos puedan entregar productos diferentes a los indicados y que esto es una debilidad. Sin embargo, los alumnos trabajan en muchas materias en torno a casos y esto propicia productos distintos. Destacó que por la falta de tiempo de los diseñadores de los cursos, no se ha reflexionado la posibilidad de demandar actividades diversificadas.

Agregó que los asesores han manifestado en sus reuniones de academia que todos evalúan diferente. No se tiene seguridad si así debe ser para que el asesor aplique la flexibilidad al evaluar o es una deficiencia en el diseño. Para esto, se está discutiendo la posibilidad de utilizar rúbricas, aunque se tiene la percepción de que limitan al asesor.

ACTUACIÓN DE ASESORES Y ALUMNOS Y DIRECTRICES DEL MODELO ACADÉMICO

Actuación de asesores de acuerdo con los estudiantes

Los datos obtenidos del cuestionario para alumnos, referidos a la actuación de los asesores, se presentan en la tabla 11, en la cual se identifica que sólo en tres ítems se obtuvo una opinión positiva: sobre el diseño de ambiente que se refiere a la articulación de la asesoría con el entorno a través de las herramientas (ítem 3.1.4), con 81.08% al combinar totalmente de acuerdo (24.32%) y relativamente de acuerdo (56.76%); la aplicación de los criterios de evaluación (ítem 3.3.1), con 81.08% al combinar totalmente de acuerdo (32.43%) y relativamente de acuerdo (48.65%); y explicación de aciertos y qué mejorar en los productos de aprendizaje (ítem 3.3.2), con 81.08% al combinar totalmente de acuerdo (32.43%) y relativamente de acuerdo (48.65%).

Tabla 11. Opinión de los alumnos sobre la actuación de los asesores.

| Ítems | Totalmente en desacuerdo | | Relativamente en desacuerdo | | Relativamente de acuerdo | | Totalmente de acuerdo | |
|--------------------------------------|--------------------------|-------|-----------------------------|-------|--------------------------|-------|-----------------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Autogestión en actividades | 2 | 5.41 | 2 | 32.43 | 18 | 48.65 | 5 | 13.51 |
| Relaciones sociales | 2 | 5.41 | 17 | 45.95 | 14 | 37.84 | 4 | 10.81 |
| Manifestación de afecto | 6 | 16.22 | 17 | 45.95 | 9 | 14.32 | 5 | 13.51 |
| Articulación de asesoría con entorno | 0 | 0.00 | 7 | 18.92 | 21 | 56.76 | 9 | 24.32 |
| Diálogo constante | 5 | 13.51 | 10 | 27.03 | 19 | 51.35 | 3 | 8.11 |
| Impulso de creatividad | 2 | 5.41 | 12 | 32.43 | 17 | 45.95 | 6 | 16.22 |
| Flexibilidad en actividades | 3 | 8.11 | 8 | 21.62 | 20 | 54.05 | 6 | 16.22 |
| Aprovecha herramientas tecnológicas | 0 | 0.00 | 12 | 32.34 | 10 | 27.03 | 15 | 40.54 |
| Aplica criterios de evaluación | 1 | 2.70 | 6 | 16.22 | 18 | 48.65 | 12 | 32.34 |
| Explica aciertos y qué mejorar | 0 | 0.00 | 7 | 18.92 | 18 | 48.65 | 12 | 32.34 |

n = cantidad de alumnos.

Por el contrario, en la tabla 12 se pueden apreciar siete ítems en los cuales los alumnos, en su mayoría, tuvieron una opinión negativa (relativamente en desacuerdo o totalmente en desacuerdo) sobre la actuación de los asesores. Los aspectos evaluados en forma negativa son el diseño de ambiente de aprendizaje y la asesoría.

Las opiniones no favorables sobre la actuación de los asesores (tabla 12) se refieren al diseño de ambiente de aprendizaje relativo a si el asesor posibilita que el grupo se sienta integrado (ítem 3.1.1), con 37.84% al combinar las opiniones relativamente en desacuerdo (32.43%) y totalmente en desacuerdo (5.41%), y que el asesor propicie relaciones sociales entre los alumnos (ítem 3.1.2), con 51.36% al combinar relativamente en desacuerdo (45.95%) y totalmente en desacuerdo (16.22%). Finalmente, en cuanto a si los asesores manifiestan relaciones afectivas hacia los alumnos (ítem 3.1.3), se obtuvo 62.17% de respuesta negativa al combinar relativamente en desacuerdo (45.95%) y totalmente en desacuerdo (16.22%).

Tabla 12. Opinión negativa de los alumnos sobre la actuación de los asesores.

| Ítems | Totalmente en desacuerdo | | Relativamente en desacuerdo | | Total de acuerdo | |
|-------------------------------------|--------------------------|-------|-----------------------------|-------|------------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Integración de grupo | 2 | 5.41 | 12 | 32.43 | 14 | 37.84 |
| Relaciones sociales | 2 | 5.41 | 17 | 45.95 | 19 | 51.36 |
| Manifestación de afecto | 6 | 16.22 | 17 | 45.95 | 23 | 62.17 |
| Diálogo constante | 5 | 13.51 | 10 | 27.03 | 15 | 40.54 |
| Impulso de creatividad | 2 | 5.41 | 12 | 32.43 | 14 | 37.84 |
| Flexibilidad en actividades | 3 | 8.11 | 8 | 21.62 | 11 | 29.73 |
| Aprovecha herramientas tecnológicas | 0 | 0.00 | 12 | 32.43 | 12 | 32.34 |

n = cantidad de alumnos.

En el aspecto de la asesoría, las opiniones negativas se obtuvieron en: si los asesores dialogan constantemente con los alumnos sobre el desarrollo de sus

actividades (ítem 3.2.1), con 40.54% al combinar relativamente en desacuerdo (27.03%) y totalmente en desacuerdo (13.51%); que el asesor impulse el desarrollo de la creatividad (ítem 3.2.2), con 37.84% al combinar relativamente en desacuerdo (32.53%) y totalmente en desacuerdo (5.41%); si los asesores muestran flexibilidad en las características de las actividades de aprendizaje de los alumnos (ítem 3.2.3), con 29.73% al combinar relativamente en desacuerdo (21.62%) y totalmente en desacuerdo (8.11%); y en la asesoría se aprovechen las herramientas tecnológicas del Metacampus (ítem 3.2.4), con 32.43% de opinión relativamente en desacuerdo.

En torno a la actuación de los asesores, los alumnos respondieron que éstos no retroalimentan oportunamente y no atienden el espacio de dudas. Sin embargo, una alumna escribió: “La actuación de los asesores ha sido el principal factor para continuar en cada curso, aunque sea diferente su manera de retroalimentar. En este semestre he tenido un apoyo más continuo, colaborativo y motivante”. Otra contestó que “la mayoría de los asesores son amables y accesibles” (apéndice H).

Finalmente, en la figura 5 se presentan los resultados globales de la actuación de los asesores con base en la opinión de los alumnos. Se identifica que la media ponderada es menor en comparación con la obtenida en el diseño de los cursos y en el desarrollo de éstos. Sólo la evaluación del aprendizaje se ubicó por encima de la media global.

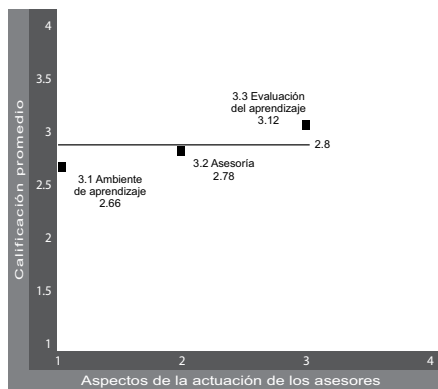


Figura 5. Opinión de los alumnos respecto a la actuación de los asesores.

Actuación de los alumnos de acuerdo con los asesores

Los datos sobre la actuación de los alumnos se presentan en la tabla 13. Sólo en dos ítems los asesores opinaron favorablemente, con 80% o más al combinar las opiniones totalmente de acuerdo y relativamente de acuerdo, en cuanto a si el estudiante vincula el conocimiento con su entorno (ítem 3.3.1, con 33.33% totalmente de acuerdo y 60% relativamente de acuerdo) y si el alumno aplica en sus actividades de aprendizaje las dimensiones del aprendizaje (ítem 3.3.3, con 13.33% totalmente de acuerdo y 66.67% relativamente de acuerdo).

Tabla 13. Opinión de los asesores sobre la actuación de los alumnos.

| Ítems | Totalmente en desacuerdo | | Relativamente en desacuerdo | | Relativamente de acuerdo | | Totalmente de acuerdo | |
|--------------------------------------|--------------------------|------|-----------------------------|-------|--------------------------|-------|-----------------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Busca información y pone metas | 3 | 20.0 | 6 | 40.0 | 5 | 33.33 | 1 | 6.67 |
| Responsable en aprendizaje | 0 | 0.00 | 7 | 18.92 | 18 | 48.65 | 12 | 32.34 |
| Productos innovadores | 0 | 0.00 | 8 | 53.33 | 5 | 33.33 | 2 | 13.33 |
| Representa creativamente información | 1 | 6.67 | 7 | 46.67 | 6 | 40.0 | 1 | 6.67 |
| Vincula conocimiento con entorno | 0 | 0.00 | 1 | 6.67 | 9 | 60.0 | 5 | 33.33 |
| Utiliza teoría y metodología | 0 | 0.00 | 5 | 33.33 | 7 | 46.67 | 3 | 20.0 |
| Aplica dimensiones de aprendizaje | 0 | 0.00 | 3 | 20.0 | 20 | 66.67 | 2 | 13.33 |
| Opina en torno a discusión | 1 | 6.67 | 3 | 20.0 | 8 | 53.33 | 3 | 20.0 |
| Trabajo en equipo | 2 | 3.33 | 5 | 33.33 | 7 | 46.67 | 1 | 6.67 |

n = cantidad de asesores.

Los resultados no favorables sobre la actuación de los alumnos se muestran en la tabla 14, y se obtuvieron en el principio de autogestión relativo a si el estudiante busca fuentes de información, elige problemas a resolver y plantea metas (ítem 3.1.1), con 60% de respuesta negativa al combinar relativamente en desacuerdo (40%) y totalmente en desacuerdo (20%), así como lo concerniente a si el estudiante muestra responsabilidad

en su aprendizaje (el ítem 3.1.2), con 33.33% en la opción relativamente en desacuerdo.

Tabla 14. Opinión negativa de los asesores sobre la actuación de los alumnos.

| Ítems | Totalmente en desacuerdo | | Relativamente en desacuerdo | | Total de acuerdo | |
|--------------------------------------|--------------------------|-------|-----------------------------|-------|------------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Busca información y pone metas | 3 | 20.0 | 6 | 40.0 | 9 | 60.0 |
| Responsable en aprendizaje | 0 | 0.00 | 5 | 33.33 | 5 | 33.33 |
| Productos innovadores | 0 | 0.00 | 8 | 53.33 | 8 | 53.33 |
| Representa creativamente información | 1 | 6.67 | 7 | 46.67 | 8 | 53.33 |
| Utiliza teoría y metodología | 0 | 0.00 | 5 | 33.33 | 5 | 33.33 |
| Opina en torno a discusión | 1 | 6.67 | 3 | 20.0 | 4 | 46.67 |
| Trabajo en equipo | 2 | 13.33 | 5 | 33.33 | 7 | 46.67 |

n = cantidad de asesores.

En la misma tabla 14, en el principio de creatividad, que explora si los productos de aprendizaje contienen elementos innovadores (ítem 3.2.1), 53.33% de los asesores opinaron estar relativamente en desacuerdo, y si se incluyen representaciones gráficas creativas (ítem 3.2.2) obtuvo 53.33% de respuesta no favorable al combinar relativamente en desacuerdo (46.67%) y totalmente en desacuerdo (6.67%).

En el principio de significación, relativo a si el estudiante resuelve problemas utilizando referentes teóricos y metodológicos (ítem 3.3.2), 33.33% estuvieron relativamente en desacuerdo. En el principio de participación, en cuanto a la emisión de opiniones en foro en torno a la discusión (ítem 3.4.1), 26.67% opinaron negativamente al combinar relativamente en desacuerdo (20%) y totalmente en desacuerdo (6.67%); y respecto a que el alumno elabore aportaciones para trabajo en equipo (ítem 3.4.2), 46.66% se manifestaron en forma no favorable al combinar las opciones relativamente en desacuerdo (33.33%) y totalmente en desacuerdo (13.33%).

Para los asesores, la actuación de los alumnos es apegada al diseño de los cursos y a las indicaciones del asesor. Algunas respuestas específicas fueron: la actuación es individualista y argumenta no poder trabajar en equipo porque trabajan; se les dificulta el proceso metacognitivo y la comprensión lectora; y las opiniones de los alumnos en foros en algunos casos no reflejan análisis ni reflexión y no son fundamentadas.

A manera de síntesis, en la figura 6 se presentan los resultados globales de la actuación de los alumnos con base en la opinión de los asesores. Se calcularon medias ponderadas para cada uno de los rubros de este aspecto.

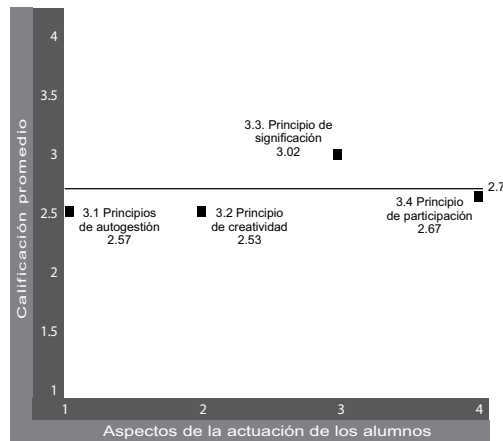


Figura 6. Opinión de los asesores relativa a la actuación de los alumnos.

En la figura 6 se destaca que de los cuatro principios del aprendizaje para revisar la actuación de los alumnos, sólo el de la significación se ubicó por encima de la media global. Además, el de la creatividad obtuvo la calificación más baja en comparación con los otros tres.

Fortalezas, debilidades y propuestas

Los alumnos expresaron como fortalezas de la actuación de los asesores su presencia a través del acompañamiento, al solicitarles sus actividades

corregidas, motivarlos, recordarles las fechas de las actividades y dialogar constantemente en el portafolio y en los foros. También, consideraron como algo positivo cuando algunos de sus asesores les proporcionan sus correos y teléfonos personales.

Por su parte, los asesores mencionaron que su actuación se enfoca al acompañamiento oportuno hacia los alumnos para que realicen análisis y reflexión. Además, que su asesoría tiene el objetivo de que los estudiantes puedan explicar paso a paso lo que hacen, es decir, expliquen procesos.

Para los asesores, los alumnos son el centro del proceso y los asesoran en función de lo que crean; están para apoyarlos y motivarlos a que participen. Señalaron que están haciendo un trabajo importante en la retroalimentación, pero no están evaluando los desempeños de los alumnos.

Los alumnos comentaron que las evaluaciones son justas cuando se les explica en qué fallaron y consideraron una fortaleza el que siempre se les dan muchas oportunidades de corregir sus actividades. También, que cuando acuden con el asesor titular de la materia o con el coordinador de la carrera se les ha atendido para modificar su calificación si es que el asesor se equivoca al registrarla en el sistema.

No obstante, los alumnos también hicieron hincapié en las debilidades en torno a la actuación de los asesores. Aludieron que algunos de éstos no son sensibles ni sociables y se requiere que lo sean, sobre todo en los primeros semestres. Dijeron de manera reiterada que se tienen los dos extremos de asesores: quienes les dicen que van bien simplemente y quienes les ponen mensajes extensos. Además, muchos de ellos no retroalimentan rápido ni contestan en el espacio de dudas.

Agregaron que en los foros los asesores no moderan las intervenciones de los alumnos. Como evidencia, una estudiante expresó que esperaba que los asesores estuvieran muy presentes en los foros del Metacampus, pero fue muy pobre su participación. Asimismo, se apuntó que se desperdicia el portafolio, pues en ocasiones los asesores no ponen comentarios de las actividades de aprendizaje que entregan los alumnos.

En otro asunto, los asesores manifestaron como una debilidad de su propia actuación que en la evaluación de las actividades se centran más en los aspectos de forma que en los de fondo, piden productos impecables en la presentación, pero no se fijan en el fondo, en el que hay señales del desarrollo de habilidades. Argumentaron que por el exceso de trabajo no ponen atención en los microprocesos de evaluación del aprendizaje.

Varios alumnos explicaron que en algunas actividades reciben calificación, pero sin tener observaciones de qué estuvo bien y qué es necesario mejorar. Como ejemplo, una alumna expresó que un asesor siempre le puso la misma calificación de “muy bien” y nunca recibió retroalimentación; la alumna suponía merecer una nota de “excelente”. En el mismo orden de ideas, un asesor dijo que algunos alumnos le comentan que otros asesores no retroalimentan y sólo les califican.

Los alumnos propusieron que los asesores los motiven, ya sea con correos personales o la interacción en los foros; lo consideran fundamental para el avance en los cursos: “Creo que el trabajo más importante del asesor es motivar”. Los asesores confesaron que se requiere mucha creatividad por parte de ellos mismos para lograr la convivencia social entre los alumnos.

Los alumnos recomendaron que los asesores sean flexibles, amables, afectuosos y fomenten la comunicación con ellos, ya que los estudiantes en ocasiones sienten soledad.

Respecto a los estudiantes, los asesores comentaron como fortaleza de los alumnos sus habilidades para utilizar la plataforma Metacampus, así como su búsqueda de fuentes informativas cuando no comprenden los documentos o recursos en cada materia o creen que son insuficientes. Sin embargo, destacaron como debilidad que los alumnos copian y pegan información sin explicar ni analizar.

Por otra parte, los asesores expresaron que los alumnos tienen temor al actuar por la falta de práctica en escenarios reales y temen utilizar lecturas diferentes a las incluidas en los cursos, pues no saben distinguir cuando las fuentes no son confiables. Además, en su actuación influye la falta de habilidades en el manejo de la computadora.

En otro asunto, los asesores manifestaron que a veces en los foros los alumnos comparten reflexiones de sentido común y sólo fortalecen la dimensión afectiva. Como evidencia, una asesora expresó: “Se dicen que van muy bien y que el tema es interesante”.

Según los asesores, en la mayoría de las materias se desarrollan proyectos, pero cada alumno tiene un modelo de proyectos y cuando se les pide con esquema diferente no saben cómo hacerlo. Consideran que resulta ilógico el solicitarles línea de investigación a partir del segundo ciclo, pues no tienen las habilidades ni los conocimientos.

Por su parte, los alumnos reconocieron que, al elegir problemas a investigar o intervenir, sus planteamientos son muy amplios y no viables. Por esto, requieren el asesor para concretarlos y adecuarlos a su contexto.

Los asesores dudan de algunos alumnos cuando reportan resultados de sus proyectos de intervención, pues no corresponden con el lugar donde viven. Esto, lo verifican al revisar las páginas personales de sus alumnos.

Otra debilidad de los alumnos referida por los asesores es que éstos desconocen lo que necesitan; por ello, sus dudas no las plantean de forma concreta y se dan muchos correos de interacción. Incluso, esto fue avalado por los alumnos al expresar que no están seguros de poder llevar a la práctica lo que han aprendido. Los asesores expresaron que la actuación de los alumnos es muy apegada al diseño de los cursos y a las indicaciones del asesor. Esto lo atribuyen a que proceden de un sistema tradicional, desconocen la modalidad, no saben organizar el tiempo, les cuesta trabajo administrarse y ser autogestivos.

Otra debilidad en la actuación de los alumnos señalada por ellos mismos fue que, en algunas ocasiones, en los equipos algunos compañeros no colaboran y aun así reciben la misma calificación que los demás. La no colaboración de los alumnos fue también mencionada en los grupos focales de asesores. Uno de ellos comentó: “Los alumnos no participan y no se enteran de la trascendencia del trabajo colaborativo”.

Algunas acciones de los alumnos que no corresponden al modelo académico y que fueron expresadas por ellos mismos y por los asesores

son: escriben una cantidad de comentarios en foro solamente para que la plataforma les dé los puntajes requeridos; han copiado actividades de portafolio de otros compañeros cuando se ha configurado dicho espacio abierto a todos; omiten actividades de aprendizaje en las cuales no se les solicita producto para calificar; han plagiado información; y algunas veces no siguen las instrucciones de las actividades por no leerlas bien.

En otro orden, los alumnos hicieron algunas propuestas: que deben plantearse metas en función de sus compromisos, pues es de ellos la responsabilidad de elegir la cantidad de materias que pueden estudiar y que deben organizar sus actividades para atenderlas de forma adecuada. Una alumna comentó que es casada, tiene hijos y trabaja; por ello, elige sólo tres materias por ciclo para disfrutar su aprendizaje.

Por su parte, los asesores recomendaron fortalecer en el alumno la redacción, pues se ha identificado que en semestres avanzados tienen deficiencias en esta materia. Además, que se encauce la actuación de los alumnos al pedirles que expliquen sus procesos cognitivos, pues es frecuente que sólo copian y pegan información de las fuentes informativas. Asimismo, propusieron que se incorporen materiales en los cursos, ante la falta de habilidades de los alumnos para buscar información confiable. Manifestaron que, en general, cuenta el nivel de exigencia de los asesores para que la actuación de los alumnos mejore.

En lo que concierne a la opinión del coordinador de la licenciatura sobre la actuación de los asesores y alumnos, éste expresó que una acción positiva de muchos asesores es la retroalimentación completa, no necesariamente apegada a las instrucciones, sino en función del logro de la competencia.

El coordinador expuso como fortaleza que 80% de los asesores retroalimentan en menos de cuatro días. Especificó que se tienen asesores muy buenos y algunos muy malos e inamovibles por el tipo de nombramiento en la institución. Agregó que la actuación de los asesores se relaciona con el grado de formación académica; para él,

los que poseen grado de licenciatura son muy propositivos en torno al diseño de los cursos y atienden oportunamente a sus alumnos, pero los que tienen maestría o más en muchas ocasiones no atienden a tiempo a sus estudiantes.

Según el coordinador, la actuación de los asesores se afecta por muchos factores; por ejemplo, la mayoría de ellos trabajan en otras instituciones, pues “en la Universidad el pago por hora impartida de clases es muy bajo y habría que tomar en cuenta las prestaciones laborales que se les brindan”. Destacó que algunos asesores se comportan como si estuvieran en un salón de clases presencial, creen tener la última palabra y que tienen la razón.

El mismo funcionario aseguró que la actuación de los alumnos en general está ligada a la edad que tienen, y que cada vez se inscriben con menor edad y demandan una retroalimentación más rápida. Además, ve como positivo que los alumnos desde el segundo semestre ya expresen en sus participaciones términos como intervención educativa y competencia.

El mismo entrevistado señaló que el principio educativo de la participación que debieran poner en práctica los alumnos con un intercambio académico termina siendo una relación fundamentalmente afectiva. Esto se manifiesta en los foros de las materias o, de modo informal, en los medios no institucionales, como los correos personales o el Messenger. También mencionó algunas acciones de los alumnos que no son congruentes con el modelo académico, como escribir el mínimo de comentarios en foros sólo por obtener el puntaje sin aportar a la discusión, así como copiar actividades del portafolio de otros compañeros y enviarlas como si fuesen de su autoría.

Por último, el coordinador destacó que en ocasiones los alumnos se comportan de manera inadecuada con los asesores. Describió el caso de un estudiante que a todos sus asesores les hacía reclamos groseros cuando le señalaban cuestiones a corregir de sus actividades de aprendizaje. La anterior situación la resaltó como relevante, pues, desde su punto de vista, no hay forma de frenar los mensajes de correo de un alumno cuando su objetivo es molestar a los asesores.

FUNCIÓN DE LA PLATAFORMA METACAMPUS

La opinión de los alumnos sobre este punto se presenta en la tabla 15. Se puede apreciar que seis ítems obtuvieron respuestas positivas de más de 80% al combinar las opiniones totalmente de acuerdo y relativamente de acuerdo.

Tabla 15. Opinión de los alumnos sobre la contribución de la plataforma Metacampus.

| Ítems | Totalmente en desacuerdo | | Relativamente en desacuerdo | | Relativamente de acuerdo | | Totalmente de acuerdo | |
|-----------------------------|--------------------------|------|-----------------------------|-------|--------------------------|-------|-----------------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Exhibición de productos | 3 | 8.11 | 3 | 8.11 | 12 | 32.34 | 19 | 51.35 |
| Acceso a biblioteca virtual | 2 | 5.41 | 7 | 18.92 | 14 | 37.84 | 14 | 37.84 |
| Clasificación de fuentes | 0 | 0.00 | 4 | 10.81 | 20 | 54.05 | 13 | 35.14 |
| Comunicación en foros | 0 | 0.00 | 4 | 10.81 | 11 | 29.73 | 22 | 59.46 |
| Interacción en portafolio | 0 | 0.00 | 6 | 16.22 | 13 | 35.14 | 18 | 48.65 |
| Conformación de equipos | 1 | 2.70 | 2 | 5.41 | 16 | 43.24 | 18 | 48.65 |
| Herramientas para productos | 2 | 5.42 | 5 | 13.33 | 10 | 27.03 | 20 | 54.05 |

n = cantidad de alumnos.

De manera específica, las opiniones favorables sobre la contribución del Metacampus fueron las siguientes:

- El aspecto de exhibición (ítem 4.1.1), con la interrogante de si es factible mostrar los productos de aprendizaje con características de sonido, movimiento e imágenes, obtuvo 83.78% al combinar las opiniones totalmente de acuerdo (51.35%) y relativamente de acuerdo (32.43%).
- El aspecto de información, concerniente a la funcionalidad de la clasificación de las fuentes informativas (ítem 4.2.2), alcanzó 89.19% al combinar totalmente de acuerdo (35.14%) y relativamente de acuerdo (35.14%).

- El aspecto de interacción, relativo a que el Metacampus posibilita procesos de comunicación claros y fáciles en los foros (ítem 4.3.1), tuvo 89.19% al combinar totalmente de acuerdo (59.46%) y relativamente de acuerdo (29.73%), así como lo concerniente a posibilitar procesos de interacción adecuados en los portafolios (ítem 4.3.2), con 83.79% al combinar totalmente de acuerdo (48.65%) y relativamente de acuerdo (35.14%).
- El aspecto de producción, en cuanto a si el Metacampus posibilita la integración de equipos para el trabajo colaborativo (ítem 4.4.1), resultó con 91.89% al combinar totalmente de acuerdo (48.65%) y relativamente de acuerdo (43.24%), así como la interrogante en cuanto a si el Metacampus tiene las herramientas para la elaboración de productos de aprendizaje (ítem 4.4.2), que obtuvo 81.08% de respuesta favorable al combinar totalmente de acuerdo (54.05%) y relativamente de acuerdo (27.03%).

Por otra parte, los resultados negativos acerca de la contribución de la plataforma Metacampus en la operación del modelo académico se presentan en la tabla 16. Se puede observar que las respuestas no favorables alcanzaron un porcentaje de 24.32% al combinar las opiniones relativamente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Tabla 16. Opinión negativa de los alumnos sobre la contribución de la plataforma Metacampus.

| Ítems | Totalmente en desacuerdo | | Relativamente en desacuerdo | | Total desacuerdo | |
|-----------------------------|--------------------------|------|-----------------------------|-------|------------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Exhibición de productos | 3 | 8.11 | 3 | 8.11 | 6 | 16.22 |
| Acceso a biblioteca virtual | 2 | 5.41 | 7 | 18.92 | 9 | 24.32 |
| Interacción en portafolio | 0 | 0.00 | 6 | 16.22 | 6 | 16.22 |
| Herramientas para productos | 2 | 5.41 | 5 | 13.51 | 7 | 18.93 |

n = cantidad de alumnos.

Los resultados negativos se obtuvieron en el aspecto de exhibición (ítem 4.1.1, que interroga si es factible mostrar los productos de aprendizaje con características de sonido, movimiento e imágenes), con 16.22% al combinar las opciones relativamente en desacuerdo (8.11%) y totalmente en desacuerdo (8.11%); en el de información (ítem 4.2.1, relativo a si en el Metacampus es factible el acceso a fuentes de información de la biblioteca virtual), con 24.32% al combinar relativamente en desacuerdo (18.92%) y totalmente en desacuerdo (5.41%); en el de interacción (ítem 4.3.2, concerniente a posibilitar procesos de interacción adecuados entre asesores y alumnos en los portafolios), con 16.22% en la opción relativamente en desacuerdo; y en el de producción (ítem 4.4.2, en cuanto a si el Metacampus contiene herramientas tecnológicas para elaborar los productos de aprendizaje), con 18.93% al combinar las opciones relativamente en desacuerdo (13.51%) y totalmente en desacuerdo (5.42%).

Respecto al Metacampus, quince alumnos (40.54%) lo consideraron una plataforma muy buena, completa, de fácil acceso y con las herramientas básicas para trabajar en los cursos. Sin embargo, siete estudiantes (18.91%) contestaron que faltan herramientas para la comunicación e interacción. Como ejemplo, tres alumnos señalaron que el chat de la plataforma nunca ha funcionado (apéndice H); cuatro (10.81%) respondieron que la biblioteca virtual no la han aprovechado, pues no la han sabido usar. Una alumna escribió que “falta una biblioteca más funcional, pues al realizar las actividades me tengo que salir del Metacampus y volver a entrar para entregar en portafolio” (apéndice H).

Las propuestas de los alumnos fueron: que la plataforma sea más dinámica e interactiva; que tenga mayor capacidad, pues en ocasiones está lenta; que tenga posibilidad de exhibir actividades con movimiento y sonido; y que tenga más herramientas para la interacción.

En la figura 7 se presentan los resultados acerca de la contribución del Metacampus en la operación del modelo académico, desde el punto de vista de los alumnos y con base en las medias ponderadas. En ella se destaca que el aspecto de información obtuvo una media ponderada por debajo de la media global, y que el de interacción, la calificación más alta en comparación con los otros tres espacios del Metacampus.

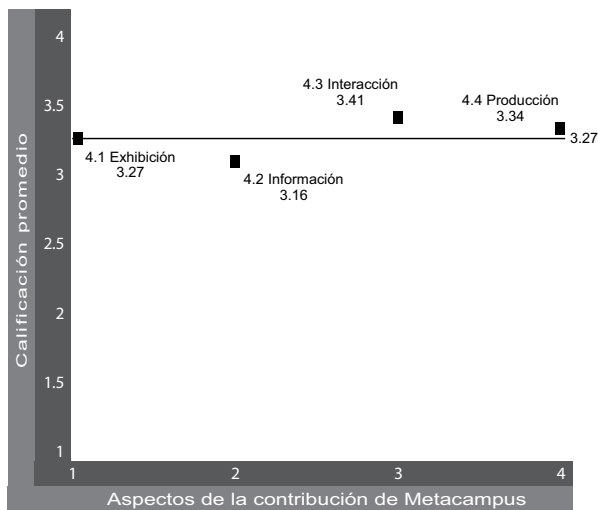


Figura 7. Opinión de los alumnos sobre la contribución del Metacampus.

La tabla 17 muestra la opinión de los asesores en este mismo tema. En cinco interrogantes de nueve se obtuvieron porcentajes de 80% o más al combinar las opiniones totalmente de acuerdo y relativamente de acuerdo.

Las opiniones favorables de los asesores se otorgaron al aspecto de ambiente de aprendizaje, respecto a que el Metacampus articula espacios y herramientas para crear un ambiente de aprendizaje (ítem 4.1.1), con 86.66% al combinar las opciones totalmente de acuerdo (73.33%) y relativamente de acuerdo (13.33%), y concerniente a que en el Metacampus se identifican los espacios de exhibición, información, interacción y producción (ítem 4.1.2), con 93.33% al combinar totalmente de acuerdo (80%) y relativamente de acuerdo (13.33%); en el de información, en cuanto a si el Metacampus posibilita el acceso a fuentes informativas de la biblioteca virtual del SUV (ítem 4.3.1), con 86.67% al combinar totalmente de acuerdo (46.67%) y relativamente de acuerdo (40%); respecto a la funcionalidad de la clasificación e identificación de las fuentes informativas (ítem 4.3.2), con 93.33% al combinar totalmente de acuerdo (40%) y relativamente de acuerdo (53.33%); y en el de interacción, relativo a si el Metacampus posibilita procesos de interacción adecuados en-

tre asesores y alumnos en el espacio de portafolio (ítem 4.4.2), con 86.67% al combinar totalmente de acuerdo (60%) y relativamente de acuerdo (26.67%).

Tabla 17. Opinión de los asesores sobre la contribución de la plataforma Metacampus.

| Ítems | Totalmente en desacuerdo | | Relativamente en desacuerdo | | Relativamente de acuerdo | | Totalmente de acuerdo | |
|---------------------------------|--------------------------|-------|-----------------------------|-------|--------------------------|-------|-----------------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Crea ambiente de aprendizaje | 0 | 0.00 | 2 | 13.33 | 2 | 13.33 | 11 | 73.33 |
| Existencia espacios de ambiente | 0 | 0.00 | 1 | 6.67 | 2 | 13.33 | 12 | 80.0 |
| Exhibición de productos | 1 | 6.67 | 3 | 20.0 | 4 | 26.67 | 7 | 46.67 |
| Acceso a biblioteca virtual | 1 | 6.67 | 1 | 6.67 | 6 | 40.0 | 7 | 46.67 |
| Clasificación de fuentes | 0 | 0.00 | 1 | 6.67 | 8 | 53.33 | 6 | 40.0 |
| Comunicación en foros | 1 | 6.67 | 3 | 20.0 | 2 | 13.33 | 9 | 60.0 |
| Interacción en portafolio | 0 | 0.00 | 2 | 13.33 | 4 | 26.67 | 9 | 60.0 |
| Conformación de equipos | 2 | 13.33 | 5 | 33.33 | 0 | 0.00 | 8 | 53.33 |
| Herramientas para productos | 0 | 0.00 | 6 | 40.0 | 2 | 13.33 | 7 | 46.67 |

n = cantidad de asesores.

En otro sentido, las respuestas no favorables de los asesores respecto a la contribución de la plataforma Metacampus en la operación del modelo académico se presentan en la tabla 18. Las interrogantes con mayor porcentaje de respuesta negativa (al combinar las opciones relativamente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo) corresponden al aspecto de producción, es decir, a la posibilidad de formar equipos y contar con herramientas para elaborar productos.

Tabla 18. Opinión negativa de los asesores sobre la contribución de la plataforma Metacampus.

| Ítems | Totalmente en desacuerdo | | Relativamente en desacuerdo | | Total desacuerdo | |
|-----------------------------|--------------------------|-------|-----------------------------|-------|------------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Exhibición de productos | 1 | 6.67 | 3 | 20.0 | 4 | 26.67 |
| Comunicación en foros | 1 | 6.67 | 3 | 20.0 | 4 | 26.67 |
| Conformación de equipos | 2 | 13.33 | 5 | 33.33 | 7 | 46.67 |
| Herramientas para productos | 0 | 0.00 | 6 | 40.0 | 6 | 40.0 |

n = cantidad de alumnos.

Las opiniones negativas de los asesores se obtuvieron en lo siguiente: aspecto de exhibición (ítem 4.2.1, si en el Metacampus se pueden mostrar los productos de los alumnos con sus características de sonido, movimiento e imágenes), con 26.67% al combinar las opciones relativamente en desacuerdo (20%) y totalmente en desacuerdo (6.67%); aspecto de interacción (ítem 4.4.1, concerniente a si el Metacampus posibilita procesos de comunicación claros y fáciles en los foros por su estructura y sus herramientas), con los mismos porcentajes que en el de exhibición; y aspecto de producción, en cuanto a si el Metacampus posibilita la formación de equipos para el trabajo colaborativo en foros (ítem 4.5.1), con 46.66% al combinar relativamente en desacuerdo (33.33%) y totalmente en desacuerdo (13.33), y sobre si el Metacampus contiene herramientas tecnológicas que permitan la elaboración de los productos de aprendizaje (ítem 4.5.2), con 40% en la opción relativamente en desacuerdo.

Cinco asesores (33.33%) consideraron que el Metacampus es funcional, completo, amigable y con las herramientas básicas para el trabajo en los cursos. Una asesora contestó: “La plataforma es funcional, pero le faltan espacios de interacción para el trabajo en equipo”. Otra respuesta fue: “La plataforma es muy buena y mejora cada semestre” (apéndice I). Además, ocho asesores (53.33%) hicieron propuestas, que consistieron en incrementar herramientas para la comunicación y la interacción, así como la integración de equipos de trabajo.

En la figura 8 se muestran los resultados de las opiniones de los asesores. Se identifica que el aspecto de exhibición y el de producción obtuvieron una media ponderada por debajo de la media global del rubro.

En cuanto a las fortalezas, debilidades y propuestas surgidas en los grupos focales en torno a la contribución de la plataforma Metacampus en la operación del modelo académico, alumnos y asesores reiteraron como fortalezas del Metacampus que es una plataforma funcional, muy buena, de fácil acceso y con herramientas básicas para trabajar en los cursos.

No obstante, también señalaron sus debilidades: los asesores mencionaron que el ambiente de aprendizaje en la plataforma está constituido por pequeños salones, ya que los alumnos no visualizan a otros compañeros. También, expresaron que las páginas personales de los alumnos tienen más sentido social, pues no comparten lo académico, como los proyectos en los que

han participado o su trayectoria curricular. Destacaron que la estructura de los apartados de las páginas personales no permite a los alumnos dar cuenta de aspectos académicos.

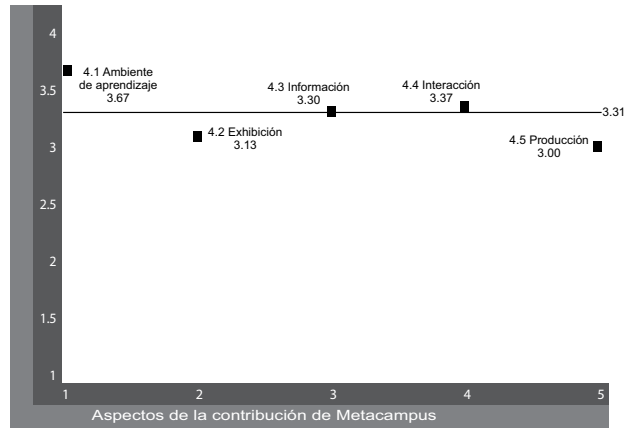


Figura 8. Opinión de los asesores respecto a la contribución del Metacampus.

Por su parte, los alumnos identifican una debilidad en los foros: al tratar de exhibir algunas actividades, sobre todo en las materias de Uso de las tecnologías en la educación, les resulta muy complicado colocar un archivo pesado, pues se tarda hasta media hora en cargarse. También, consideraron como una debilidad la utilidad de la biblioteca virtual porque ésta no les ha servido; algunos suponen que no funciona, ya que cuando colocan términos de búsqueda básicos no han encontrado información.

Para alumnos y asesores, la forma en que están estructurados los foros no es funcional para el diálogo y las interacciones. Como ejemplo, una asesora comentó que tienen que pasar varias páginas para ver las últimas aportaciones de los alumnos y, al momento de contestar alguna participación, regresa a la primera página y no permite editar el texto.

Otra debilidad según los asesores consiste en la falta de herramientas para la construcción de actividades en equipo en el espacio de foro, es decir, para la colaboración en comunidades de aprendizaje. Además, no se pueden identificar

o etiquetar mensajes similares que ayuden al asesor a revisar el tipo de aportaciones de los alumnos.

Tanto asesores como alumnos destacaron que el espacio de dudas no es el adecuado para la interacción, debido a que está instrumentado para todos los grupos de una materia. Además, señalaron de manera enfática que el chat del Metacampus no funciona, que nunca han encontrado a nadie en ese espacio.

Los alumnos y asesores formularon algunas propuestas, que se refieren principalmente a la creación de herramientas para la comunicación y la evaluación. De las primeras, demandaron la instalación del chat para fortalecer la interacción entre alumnos y de éstos con los asesores, ya que por lo general utilizan comunicación síncrona fuera de la plataforma. Además, recomendaron que el espacio de dudas sea restringido por grupo. De las segundas, los asesores dijeron que éstas las necesitan para diseñar cuestionarios o ejercicios. Por su parte, los alumnos señalaron que requieren herramientas que les ayuden en sus actividades, por ejemplo, software para elaborar mapas conceptuales. Finalmente, estos últimos reiteraron que si la carrera es virtual, necesitan contar con una biblioteca funcional en línea.

El coordinador de la licenciatura también opinó sobre este tema; dijo que el foro, el portafolio y las instrucciones de las actividades contribuyen a la operación del modelo académico, que como espacio de aprendizaje cumple con lo básico. Para él, el Metacampus tiene todas las herramientas tecnológicas para las interacciones entre asesores y alumnos. Además, que los problemas de comunicación entre éstos estriban en que no han sabido usar dichas herramientas tecnológicas desde lo educativo.

El coordinador destacó que falta hacer al Metacampus más flexible y que se está discutiendo agregarle más características tecnológicas, pero con base en las posibilidades de acceso de los alumnos. Lo fundamental es cuidar lo académico, pues se pueden tener buenos desarrollos tecnológicos y no aprovecharse adecuadamente.

Por otra parte, el mismo coordinador calificó como una debilidad de la plataforma que la evaluación está muy escolarizada y sólo se atiende la calificación con la asignación de puntajes. Al respecto, compartió que se están haciendo reuniones de trabajo para valorar la utilización de rúbricas con aplicaciones tecnológicas dentro del Metacampus, pero que, finalmente, se deberá asentar una calificación.

Capítulo 4

Efectividad e incongruencias: las dos caras de un programa educativo

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados del estudio en los distintos aspectos abordados de la licenciatura en Educación impartida en línea.

DISEÑO DE CURSOS

Efectividad e incongruencias

La estructura didáctica de los cursos de la licenciatura en Educación resulta coherente y pertinente con relación al modelo académico, en cuanto a la inclusión de objetivos, actividades preliminares, actividades de aprendizaje y criterios de evaluación. Los elementos didácticos de los cursos están basados en el constructivismo.

De acuerdo con Moreno et al. (2004), el principio de significación (concepto del constructivismo) planteado por Ausubel debería utilizarse en el diseño educativo de los cursos. Dicho principio, en la licenciatura en Educación, se cuida principalmente al tomar en cuenta los aprendizajes previos de los alumnos y vincular las actividades de aprendizaje con el entorno de éstos; esto posibilita que lo que están aprendiendo los alumnos tenga sentido y significado para relacionarlo con lo que ya saben.

Respecto al diseño del ambiente de aprendizaje, existe congruencia en la vinculación del análisis teórico especificado en las actividades con el trabajo de campo; las lecturas de los cursos son adecuadas para las actividades de aprendizaje y los alumnos cuentan con espacios de trabajo en el ambiente de aprendizaje, además de disponer de indicaciones claras para dialogar en los foros y realizar interacciones en los portafolios.

Hay que aclarar que, comparativamente, los alumnos tuvieron una actitud más positiva que los asesores en torno al diseño de éstos. Este resultado puede deberse a que los asesores poseen más conocimiento de los aspectos didácticos que tienen que estar incluidos en los cursos; la mayoría de ellos tienen estudios en el campo educativo y han tomado los cursos de formación pedagógica que ofrece la institución, sobre todo para que conozcan el modelo educativo; en consecuencia, tienen referentes de las bondades y debilidades en el diseño de los cursos. Incluso, los asesores de la licenciatura en Educación reconocieron en un taller de evaluación del modelo académico diversos aspectos débiles en el diseño de los cursos (Franco, 2008).

Por otra parte, los alumnos respondieron con base en su escaso conocimiento sobre el modelo académico y lo que les es posible identificar en sus cursos en torno a las características que debiesen tener éstos. Este resultado coincide con lo reportado por De la Torre (2007), quien identificó que los alumnos desconocían varios elementos del modelo académico que fundamentan el diseño educativo de los cursos y el ambiente de aprendizaje.

De acuerdo con Moreno et al. (2004), el ambiente de aprendizaje está conformado por las condiciones naturales, es decir, el entorno del estudiante y por aquellas que la institución provee para el proceso formativo. Los mismos autores señalan que la gestión de los ambientes de aprendizaje se concibe como la disposición de los elementos para articular el entorno del sujeto con las herramientas y los objetos de conocimiento. En este sentido, desde el punto de vista de los alumnos, la institución provee los elementos didácticos para la creación del ambiente de aprendizaje, sobre todo al proporcionar el portafolio como espacio principal para interaccionar con el asesor y la existencia de espacios de trabajo. Por el contrario, los asesores consideraron que lo fundamental en la gestión del ambiente de aprendizaje es la vinculación de la teoría con el trabajo de campo y que las lecturas de apoyo sean adecuadas a lo que se solicita en las actividades.

En cuanto a los principios educativos, en el diseño de las actividades de aprendizaje de la licenciatura se aplican dos: el de autogestión y el de significación. Moreno et al. (2004) refieren que el diseño de las actividades de aprendizaje debe basarse en los principios de autogestión, creatividad, significación y participación, ya que estos constituyen el proceso educativo. Por lo anterior, de estos cuatro principios, dos de ellos se utilizan de manera importante en el diseño de los cursos.

El principio de significación se logra por la forma como se presentan las actividades de aprendizaje, ya que en la mayoría de éstas se solicita que el alumno vincule este principio a cuestiones cotidianas, situaciones de su medio y que lo lleve a la práctica. Por otra parte, el de autogestión se logra, en gran medida, en la formación de los alumnos por la misma modalidad a distancia; esto ocurre porque obliga al alumno a realizar acciones para resolver las actividades de aprendizaje, como la búsqueda de información o la gestión de los espacios de prácticas que se le demandan en los cursos.

Las dimensiones del aprendizaje son aplicadas en el diseño de las actividades. Para los informantes de este estudio, la media ponderada fue superior a la media global del rubro, que fue de hasta 3.49 en los alumnos y 3.28 en los asesores. Este resultado es significativo, ya que, de acuerdo con el modelo académico de la institución donde se realizó el estudio, la aplicación de las dimensiones del aprendizaje en las actividades de aprendizaje es necesaria para que los alumnos logren procesos cognitivos.

Las dimensiones que más se aplican en el diseño de los cursos de la licenciatura en Educación son la de problematización y disposición del ambiente, adquisición de la información y organización de ésta. Marzano (1998) señala que las cinco dimensiones del aprendizaje (problematización y disposición, adquisición de la información, organización de la información, aplicación de la información y valoración de lo aprendido) son relevantes para propiciar un proceso de aprendizaje efectivo. También, destaca que la disposición es fundamental, pues al ponerla en práctica se crea un ambiente que brinda seguridad a los alumnos y favorece el aprendizaje, lo cual se cumple en el diseño de los cursos de la licenciatura en Educación.

Resalta que la dimensión de la valoración de lo aprendido no se aplica en el diseño de los cursos y, por lo tanto, esto puede causar que no existan

procesos metacognitivos en los alumnos. Con base en los resultados y en lo expuesto por Marzano (1998), las dimensiones del aprendizaje no se aplican totalmente en el diseño de los cursos.

Por otra parte, los alumnos opinaron que la evaluación del aprendizaje es adecuada, pero sólo en los criterios de forma. Este aspecto obtuvo 3.43 como calificación global en la encuesta de los alumnos, lo que significa que a éstos les quedan muy claros los criterios de forma, pues son más comprensibles y sencillos de aplicar en sus actividades. Al respecto, en el modelo académico de la institución (Moreno et al., 2004) se enuncia que es fundamental la evaluación centrada en criterios de forma y fondo. Por lo tanto, el modelo de la institución se cumple en cuanto a los criterios de forma para evaluar el aprendizaje.

Vale la pena mencionar en este momento cuáles aspectos del diseño resultaron incongruentes o no se cumplen cabalmente con lo estipulado en el mismo modelo académico:

En el diseño del ambiente de aprendizaje: los asesores destacaron que el trabajo grupal no propicia el desarrollo de comunidades de aprendizaje y no es factible la exhibición de los productos de aprendizaje. Por otra parte, los asesores y los alumnos opinaron negativamente sobre la suficiencia de las lecturas y la existencia de indicaciones para la interacción en los portafolios. Chan y Pérez (2003) y Moreno et al. (2004) declaran que el ambiente de aprendizaje se constituye por los espacios de producción, exhibición, información e interacción, pero conforme a los resultados, estos espacios no se logran del todo, ya que existen debilidades en su manifestación.

Además, asesores y alumnos expresaron que los insumos informativos para hacer las actividades algunas veces no son apropiados. Este resultado es similar al encontrado en un estudio de Rodríguez y Miguel (2005) en el que identifican que los materiales informativos no eran adecuados para los estudiantes, además de que era necesario especificar a los alumnos cuáles materiales eran básicos y cuáles complementarios. Asimismo, Rodríguez (2007) y Ortiz (2002) reportan en sus investigaciones evaluativas deficiencias en los insumos informativos para los procesos formativos de los alumnos en sus respectivos programas educativos.

En los principios educativos de la creatividad y la participación: todos los informantes de este estudio coincidieron en que la creatividad no se ha aplicado adecuadamente en el diseño de las actividades. Acerca del principio de la participación, aunque está indicado en las actividades de equipo y es importante, no existen instrucciones claras en los cursos sobre cómo se debe efectuar la colaboración y la participación de los alumnos.

En las dimensiones de problematización y disposición, y metacognitiva, Moreno et al. (2004) plantean que la problematización es relevante para crear en el alumno un interés por aprender todo aquello que identifica que desconoce a través de las actividades preliminares. Sin embargo, la problematización no se incluyó en las actividades ni la dimensión metacognitiva. Marzano (1998) menciona que ésta se constituye por hábitos mentales productivos en los que se pone en práctica la autorregulación, el pensamiento crítico y la creatividad. Esto explica, en parte, que el principio de la creatividad no esté incluido en el diseño, pues se ha descuidado la dimensión metacognitiva.

En la evaluación del aprendizaje: en ella sólo se han aplicado criterios de forma. Entonces, no se cumple lo estipulado en el modelo académico de Moreno et al. (2004), en el sentido de que, en la evaluación del aprendizaje, se deben aplicar criterios de forma y criterios de fondo. Tampoco se lleva a cabo lo que Castillo y Cabrerizo (2003) disponen en torno a que los criterios establecidos para evaluar el aprendizaje deben ser verificables para poner de manifiesto el logro de capacidades enunciadas en los objetivos y vinculadas al contenido de las materias.

Tampoco hay claridad en las indicaciones para realizar algunas actividades de aprendizaje. Por ejemplo, una alumna dijo: “En algunas actividades hay indicaciones confusas” y otra más expresó que “se da confusión precisamente porque no redactan bien las instrucciones”. Lo anterior no coincide con lo que Chan y Pérez señalan en torno a que “los recursos se organizan a través de instrucciones que posibilitan al sujeto la realización de las actividades previstas” (2003, p. 42). Las mismas autoras hacen hincapié en que “el análisis discursivo de las instrucciones y del entramado de los distintos componentes del producto comunicativo facilita el reconocimiento de rasgos apegados a los principios del modelo, o no” (p. 42). Entonces, en

los resultados del estudio evaluativo esas instrucciones de las actividades de aprendizaje no están propiciando al sujeto su realización y, por ende, no reflejan los rasgos apegados a los principios del modelo académico de la institución.

En el diseño curricular de los cursos de los bloques especializantes: existe incongruencia entre un curso y otro; además, se encuentran desarticulados y algunos tienen actividades repetidas. Según Moreno et al. (2004) y Brovelli (2001), el currículo debe tener congruencia entre sus distintos componentes, para lo cual se deben confrontar éstos con los fundamentos y con el perfil profesional que se pretenda. Por lo tanto, se puede interpretar que los cursos de los bloques especializantes no cumplen del todo con el criterio de congruencia interna de acuerdo con los autores citados. Las propuestas de los informantes relativas al diseño de los cursos fueron: incluir más recursos de apoyo y que el diseño de las actividades corresponda con las condiciones del alumno.

DESARROLLO DE LOS CURSOS

Efectividad e incongruencias

Con base en los resultados, se identifica la congruencia del desarrollo de los cursos con el modelo académico en los siguientes aspectos:

Gestión de sistemas y ambiente de aprendizaje: los alumnos manifestaron la congruencia en la construcción de una comunidad de aprendizaje (81.08% al combinar las opiniones totalmente de acuerdo y relativamente de acuerdo), la flexibilidad para determinar la ruta de formación (94.60% de respuesta positiva) y el trabajo en equipo para fortalecer el trabajo colaborativo. Por otra parte, los asesores expresaron como respuesta favorable la posibilidad de articular los entornos del estudiante. Los anteriores resultados coinciden con lo expresado por Moreno et al. (2004), quienes consideran que la comunidad de aprendizaje es el elemento central en torno al cual la gestión del conocimiento como proceso puede manifestarse como una acción social por el trabajo colaborativo.

Dimensiones del ambiente de aprendizaje: se expresaron respuestas favorables en la dimensión cognitiva y la perceptual, que obtuvieron más de 80% de respuesta positiva. Esto significa que de las cuatro dimensiones del ambiente de aprendizaje que Moreno et al. (2004) mencionan en el modelo académico, a saber, afectiva, social, cognitiva y perceptual, se cumplen satisfactoriamente estas dos últimas.

Modalidad a distancia: todos los informantes aseguraron que la modalidad a distancia favorece la autogestión y que intervenir en un determinado contexto propicia el desarrollo del principio de la significación. Chan y Pérez (2003) señalan que en el principio de autogestión los alumnos deben lograr seguridad, responsabilidad e iniciativa, y en el de significación, deben cumplir con los criterios de problematización, estructuración y generalización. Así, los resultados reflejan que los principios de autogestión y significación de los cursos se logran desarrollar en los alumnos, lo cual coincide con un planteamiento central del modelo académico.

Evaluación del aprendizaje: los asesores y el responsable del diseño de los cursos aseguraron que la flexibilidad para aplicar criterios de fondo en la evaluación de las actividades de aprendizaje es congruente con el modelo académico. Este resultado concuerda con lo planteado por Moreno et al. (2004), para quienes se debe evaluar el aprendizaje con criterios flexibles conforme a lo que la academia de asesores de cada materia considere pertinentes, coherentes y necesarios.

Flexibilidad en el desarrollo de los cursos: los alumnos expresaron de manera enfática como algo positivo que se les acepta entregar actividades fuera de fecha, reelaborar actividades y utilizar fuentes documentales diferentes a las de los cursos. Lo anterior coincide con lo planteado en el modelo académico, según Moreno et al. (2004), quienes argumentan que la gestión curricular debe cumplir con el criterio de flexibilidad, para lo cual se han de realizar acciones concretas de ajuste en el proceso de los cursos. Por lo tanto, hay congruencia entre lo indicado en el modelo académico y las acciones efectuadas en los cursos.

No obstante, se encontraron algunos aspectos del desarrollo de los cursos que no cumplen con el modelo académico en cuestión:

Construcción de comunidades de aprendizaje: de forma contraria a los alumnos, los asesores manifestaron que ésta no se lleva a cabo en el caso de los alumnos, pues éstos trabajan de manera individualizada. Los asesores incluso señalaron que en las academias de asesores tampoco se logra una comunidad. Esto significa que no se cumple totalmente con el modelo académico (Moreno et al., 2004) respecto a que la comunidad debe ser un grupo relativamente homogéneo que participa en actividades en las cuales se produce aprendizaje de forma individual y grupal. Este resultado también se relaciona con el hecho de que no se alcanza el principio de participación, en el cual se pondera la colaboración y cooperación para obtener una comunidad de aprendizaje.

Dimensiones del ambiente de aprendizaje: asesores y alumnos consideraron que la dimensión afectiva y la social no están presentes entre los alumnos ni entre asesores y alumnos en el desarrollo de los cursos. Para Moreno et al. (2004), la dimensión afectiva, como cimiento para el aprendizaje, y la social, referida a la convivencia y el compartir las ideas, son fundamentales en el desarrollo de los cursos.

Gestión curricular: para los alumnos no existen diferentes modalidades para acreditar las materias, no hay apoyo para gestionar prácticas de los proyectos de intervención ni tampoco se da el involucramiento de los estudiantes en proyectos de otras instituciones. Por su parte, los asesores manifestaron que la aplicación de la ruta de formación no es adecuada y que en el proceso curricular es limitado el ver los cursos aisladamente, pues no se identifica la secuencia. Según Moreno et al. (2004), los aspectos de la gestión curricular son relevantes en la implementación del modelo. Todos ellos son constitutivos del currículo y del ambiente de aprendizaje que la institución debe poner a disposición del alumno. Por ende, dichos aspectos de la gestión curricular no se han logrado concretar en la práctica.

Evaluación del aprendizaje: los alumnos la identificaron como positiva en el diseño de los cursos, pero no en el desarrollo de éstos (67.57% de opiniones negativas, al combinar relativamente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo). De manera recurrente, los alumnos dijeron que las actividades preliminares no deberían tener puntaje de evaluación.

Chan y Tiburcio (2002) afirman que las actividades preliminares se basan en la dimensión de disposición, como la concibe Marzano (1998), y ésta consiste en una exploración de los saberes previos y en crear las condiciones de un ambiente que favorezca el proceso de aprendizaje. En este sentido, se puede decir que no se cumple de forma adecuada su especificación de indagar saberes previos y que, por lo tanto, no debieran ser calificadas como parte del proceso formativo en los cursos.

Asimismo, la evaluación del aprendizaje no es congruente con el modelo académico al no existir la posibilidad de que los alumnos entreguen productos diferentes a lo indicado. Lo mismo ocurre con la falta de flexibilidad para evaluar encontrada en los cursos. También, aunque existan criterios de forma y fondo, éstos no permiten evaluar competencias.

Moreno et al. (2004) aseveran que debería existir la flexibilidad para que los alumnos entreguen productos de aprendizaje que sean diferentes a lo indicado en los cursos, pero esto no está instrumentado en el diseño de los cursos y, por ende, los asesores no pueden pedir productos distintos a lo estipulado. Aunque Moreno et al. (2004) manifiestan que se debe realizar evaluación de competencias, los asesores consideran que los criterios de forma y fondo, tal y como se han elaborado, no lo hacen posible. También los alumnos expresaron que los criterios de fondo no se aplican de manera adecuada.

Cronograma de los cursos: el tiempo que se les brinda a los asesores y alumnos para realizar las actividades de aprendizaje es reducido, así como el que se les proporciona a los alumnos para ponerse de acuerdo para trabajar en equipo. Esto coincide con los resultados de Rodríguez y Miguel (2005), en un estudio que reveló que los alumnos no entregaron algunas actividades de aprendizaje en el tiempo estipulado por no ser suficientes los días que les brindaron para su elaboración. Lo anterior significa que si bien el cronograma de entrega de actividades es necesario para garantizar el cumplimiento paulatino de las actividades de aprendizaje, se requiere revisar en el desarrollo de los cursos la flexibilidad de las fechas o la cantidad y complejidad de las actividades de aprendizaje que propicia por parte del alumno no cumplir con las actividades conforme al calendario anunciado en los cursos.

En el estudio se formularon algunas propuestas en torno al desarrollo de los cursos, como la necesidad de fortalecer la comunicación, establecer vínculos con otras instituciones y contar con tutorías.

ACTUACIÓN DE LOS ASESORES

Efectividad e incongruencias

Con base en los resultados, existe correspondencia entre la actuación de los asesores y lo descrito en el modelo académico, en cuanto a que el asesor articula procedimientos y conocimientos que debe utilizar el alumno para realizar sus actividades de aprendizaje de acuerdo con su entorno; la aplicación de la evaluación del aprendizaje; el acompañamiento al solicitarles a los alumnos las actividades corregidas; el ofrecimiento de muchas oportunidades para modificar los productos de aprendizaje; la motivación para participar; y el ofrecimiento de una asesoría completa y oportuna. Las anteriores acciones corresponden, en general, al acompañamiento a través de la asesoría. Este aspecto también fue estudiado por Ortiz (2002), quien encontró que la asesoría se constituyó en el principal factor para obtener los productos de un proceso formativo.

La correspondencia entre las acciones del asesor y lo indicado en el modelo académico ocurre principalmente en la asesoría disciplinar y en la retroalimentación para la mejora de las producciones. Esto significa que la actuación de los asesores es muy importante en el proceso de aprendizaje de los alumnos y que las instrucciones de las actividades por sí solas tal vez no son suficientes para que los alumnos realicen sus productos bien, lo que propicia acciones concretas de los asesores.

Por otra parte, las acciones de los asesores que no corresponden con los lineamientos del modelo académico fueron las siguientes: la falta de afectividad de los asesores fue comentado de manera recurrente por los alumnos (62.17% de respuesta negativa). Además, se mencionó que los asesores no son sociables ni propician relaciones sociales entre los alumnos, lo cual contribuiría a que el grupo se sienta integrado.

Sobre el constructo afectividad, Manrique (2004) destaca la necesidad de aplicar estrategias afectivo-motivacionales para que los alumnos sean conscientes de sus capacidades y desarrollen autoconfianza. Este autor también afirma que en la educación a distancia dichas estrategias son fundamentales para el aprendizaje autónomo. Para Visser (2002), la comunicación motivacional en la educación a distancia es necesaria para incrementar los índices de eficiencia terminal en los cursos y para que los alumnos logren confianza y se sientan motivados; sin embargo, en la licenciatura en Educación no existe una correspondencia de la actuación de los asesores y el modelo académico en cuanto al desarrollo de la afectividad y el propiciar relaciones sociales.

Otra acción de los asesores que no corresponde con los lineamientos del modelo académico fue involucrarse ellos mismos en la organización de los equipos de trabajo de los alumnos, lo cual limita la independencia de éstos. Si bien en el modelo académico se plantea que las comunidades de aprendizaje se constituyen por grupos en los cuales existe afinidad de intereses para llevar a cabo una actividad y que esto debiese manifestarse en los cursos, los alumnos y los asesores consideran que esto no se logra totalmente porque los equipos de trabajo muchas veces son organizados por los asesores. Ante esto, Sharan y Sharan (2004) asientan que para el trabajo cooperativo se requiere abandonar el centralismo del profesor que dirige y supervisa el proceso de los equipos. También, Crompton y Timms (2002) encuentran que en el trabajo grupal para favorecer el aprendizaje cooperativo es relevante que se propicien interacciones entre los alumnos y que la intervención del asesor debe ser más como guía en el proceso.

La actuación de los asesores al organizar los equipos, si bien optimiza el tiempo, ha limitado que los alumnos se integren según su afinidad e intereses y, por ende, no se ha logrado una comunidad de aprendizaje como se señala en el modelo académico. La acción de los asesores no ha sido, entonces, sólo de guía en la integración de los equipos de alumnos, sino que éstos están dirigidos plenamente por los asesores.

En las acciones correspondientes a la asesoría se obtuvo una calificación de 2.78 global. Este resultado coincide con el de un estudio realizado por la Junta de Andalucía (2004), en el cual la asesoría obtuvo un puntaje

inferior a 2.5 de una escala de 0 a 5 puntos, que fue el más bajo de todos los aspectos evaluados. La calificación baja puede significar que para los alumnos es de gran importancia la atención que deben estar recibiendo de sus asesores a través de determinadas acciones.

En este estudio se identificó en la asesoría: que no se promueve la creatividad; la retroalimentación es lenta; la aclaración de dudas no es oportuna muchas veces; y no se muestra flexibilidad en las características de las actividades de aprendizaje. Respecto a esta última, en el modelo académico se expresa que el docente debe contribuir a la formación del alumno con recursos y actividades orientadas al aprendizaje adicionales a las especificadas en el curso, pero esto no es posible implementarlo en los cursos, ya que su diseño está predeterminado y los asesores no tienen la oportunidad de ser flexibles en las características de las actividades. Lo anterior significa que si bien existen aspectos de la asesoría que no corresponden al modelo académico, al menos la falta de flexibilidad en las características de las actividades de aprendizaje no atañe a los asesores, sino a una deficiencia en la implementación del modelo, concretamente en el diseño de los cursos.

En el modelo académico de la institución, los asesores se consideran un componente del espacio de interacción del ambiente de aprendizaje, en donde es importante que éstos interactúen con los alumnos guiando y orientando sus participaciones o intervenciones. Mauri y Onrubia (2008) y Pérez (2009) identifican como un indicador relevante en los procesos formativos en línea que la interacción se manifieste por las actuaciones interrelacionadas entre el profesor, el contenido y el alumno. Sin embargo, en la licenciatura en estudio la interacción entre asesores y alumnos no se logra totalmente, al menos en los espacios de foro, al reportarse que es poca la participación.

Los alumnos plantearon propuestas relativas a la actuación de los asesores: demandaron motivación, afectividad y que fomenten la comunicación con los estudiantes. Esto concuerda con lo encontrado por Rodríguez y Miguel (2005) en un estudio en el que los alumnos demandaron incorporar estrategias de motivación en el programa de capacitación en línea. En el mismo sentido, Moreno et al. (2004) expresan en el modelo académico que el asesor debe impulsar relaciones entre los estudiantes y tener capacidad de diálogo para fortalecer la comunicación.

ACTUACIÓN DE ALUMNOS

Efectividad e incongruencias

En el estudio se identificó la vinculación del conocimiento del alumno con su entorno social y la aplicación de las dimensiones del aprendizaje en las actividades de aprendizaje. Los asesores señalaron como algo positivo en el alumno el desarrollo de habilidades en el manejo de la plataforma Metacampus.

La vinculación del conocimiento con el entorno se puede explicar con la noción de aprendizaje significativo de Ausubel (1995), quien considera que el aprendizaje se alcanza por la relación de las situaciones que rodean al sujeto con el conocimiento y que, por ello, estas situaciones tienen sentido y son comprensibles para el alumno. Por su parte, Marzano (1998) señala que las dimensiones del aprendizaje son favorables para lograr en el alumno un aprendizaje efectivo. Se puede decir que en la licenciatura en Educación se cumple, en la actuación de los alumnos, la vinculación del conocimiento con el entorno y la aplicación de las dimensiones del aprendizaje. Además, los resultados son coherentes con los lineamientos del modelo académico.

También se identificaron acciones de los alumnos que no corresponden con las directrices del modelo académico. En relación con el principio de autogestión, los asesores consideraron que éste no se cumple en la búsqueda de información, elección de problemas y planteamiento de metas, y al mostrar responsabilidad de su aprendizaje, ya que se obtuvo 2.57 de calificación global en ese rubro. La falta de responsabilidad en los alumnos se refleja en las acciones de plagio de información y al no elaborar actividades de aprendizaje que no se califican y que son para fortalecer su formación. Además, los asesores opinaron que la falta de autogestión se debe al temor que tienen los alumnos de actuar. Ante esto, los asesores señalaron como causas que los alumnos no se desenvuelven en escenarios reales, proceden de un sistema presencial, desconocen la modalidad y no saben organizar el tiempo.

Para Moreno et al. (2004), el estudiante, al ser un factor central del modelo académico, debiese ser un sujeto con responsabilidad, autogestivo, que construye su propio conocimiento y define su trayectoria e intensidad de trabajo. Sin embargo, de acuerdo con los resultados y lo marcado en el modelo

académico, no se cumple en los alumnos totalmente la autogestión, sobre todo en la búsqueda de información y en la determinación de metas y responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

Respecto al principio de creatividad, los asesores opinaron que los productos de aprendizaje de los alumnos no contienen elementos innovadores ni tampoco representaciones gráficas creativas; obtuvo una calificación de 2.53, la más baja en comparación con los demás principios educativos. Moreno et al. (2004) le confieren al asesor la responsabilidad de lograr este principio; sin embargo, si se considera que las instrucciones de las actividades están predeterminadas y que incluso el responsable del diseño educativo señaló que la creatividad no está presente en los cursos, no es posible atribuirle al asesor la responsabilidad total de su desarrollo.

Según Villegas (2008), las estrategias para el desarrollo de la creatividad están inmersas en el proceso formativo; por eso, existen estrategias por parte del docente y estrategias por parte del alumno. Esta autora propone que, para obtener resultados satisfactorios, se requiere que haya motivación por parte del estudiante, pues influye en su voluntad para el logro de los propósitos. Así, se reitera que el desarrollo de la creatividad no es responsabilidad exclusiva del asesor, pues depende del tipo de producto que se solicita en las instrucciones de las actividades de aprendizaje y de la motivación del alumno. La conjunción de lo anterior, de alguna manera, podría favorecer en la creatividad del alumno.

En cuanto al principio de significación, los alumnos no hacen uso de sus referentes teóricos ni metodológicos para la resolución de problemas. Es elemento fundamental del modelo académico que el alumno procese información y cuente con la capacidad para solucionar problemas (Moreno et al., 2004); por ende, dicho principio no se logra ni tampoco el de participación: los alumnos no realizan aportaciones para el trabajo en equipo y sus opiniones en foro no se centran en la discusión, no muestran reflexión ni son fundamentadas. Para Moreno et al. (2004), la colaboración y cooperación son relevantes para lograr este principio.

Los asesores proponen, para mejorar la actuación de los alumnos, que éstos se planteen metas, impulsar la redacción, encauzar el desarrollo de habilidades para la búsqueda de información y propiciar la metacognición.

De acuerdo con Peretti y Eberle, “para lograr un verdadero aprendizaje debe incluirse la autovaloración de los procesos que intervienen en la tarea de construir conocimientos a partir de la información” (2006, p. 29).

LA PLATAFORMA METACAMPUS

Efectividad e incongruencias

En forma global, las calificaciones promedio del Metacampus fueron superiores a las del diseño y desarrollo de los cursos y a las de la actuación de alumnos y asesores: oscilaron entre 3.00 y 3.67. Vale la pena mencionar que asesores y alumnos valoraron de manera positiva el diseño del ambiente de aprendizaje con 3.67 de calificación promedio.

Los resultados reflejan que el Metacampus contribuye a la operación del modelo académico por medio de la articulación de espacios y herramientas para crear un ambiente de aprendizaje; además, los espacios de información, exhibición, interacción y producción se pueden identificar en la plataforma. Todos los informantes resaltaron que la plataforma cumple con lo básico para ser funcional y de fácil acceso.

Chan y Pérez (2003) y Moreno et al. (2004) plantean que la estructura del ambiente de aprendizaje debe tener cuatro espacios: información, producción, exhibición e interacción, los cuales, al concretarse en la plataforma tecnológica, brindan las herramientas de trabajo para los involucrados en los procesos de formación. Esto significa que, con base en los lineamientos del modelo académico, se cumple con la existencia de dichos espacios y que sus herramientas contribuyen al trabajo de alumnos y asesores, lo cual es una aportación en la operación del modelo académico.

Específicamente, los alumnos manifestaron que el espacio de exhibición existe por la posibilidad de mostrar los productos de aprendizaje con sonido, movimiento e imágenes y que el de interacción se evidencia por la posibilidad de la comunicación en foros y portafolio.

Sin embargo, el resultado relativo al espacio de exhibición es contrario a lo expresado por los asesores. Esto se explica porque el diseño de las actividades de aprendizaje está restringido a lo que realmente se puede mostrar en la plataforma y, por ello, los alumnos comentaron que sí es posible la exhibición.

Asimismo, los alumnos destacaron la funcionalidad de la clasificación de las fuentes informativas en el espacio de información, e identificaron éste en cada curso con la denominación de “apoyos”. García Aretio (2001) muestra la importancia de hacer llegar virtualmente los materiales a sus destinatarios. De igual modo, Santos (2005) menciona que las bibliotecas colaboran en la educación a distancia al aplicar las tecnologías de la información, las cuales apoyan en la funcionalidad y facilitan el acceso de los alumnos a las diversas fuentes informativas. Esto significa que la clasificación de estas fuentes dentro de cada curso contribuye a la operación del modelo académico, pues provee acceso y funcionalidad para su consulta. No obstante, la clasificación de los materiales no fue en alusión a la biblioteca virtual, pues ésta en general no es consultada y los alumnos, en su mayoría, no saben cómo usarla.

En otro sentido, los alumnos expresaron la posibilidad de crear equipos en el espacio de producción; este resultado es contrario a lo obtenido con los asesores, lo cual se puede comprender por el hecho de que los asesores, la mayoría de las veces, son quienes integran los equipos y, por ende, se percatan de las limitantes para guiar el proceso de desarrollo de una actividad, mientras que los alumnos simplemente entran a la plataforma y ahí encuentran a sus compañeros de equipo que determinó el asesor y exponen los comentarios mínimos con base en las indicaciones, pero no construyen en equipo.

Así, se infiere que la contribución del Metacampus para la operación del modelo académico en el rubro del espacio de producción sólo es identificada por los alumnos y no por los asesores. Al respecto, la aportación de la plataforma es parcial y pudiese ser que se comprende de modo distinto por los informantes.

Por su parte, los asesores consideraron que la contribución del Metacampus en la operación del modelo académico únicamente está en el

espacio de información, por la funcionalidad de la clasificación de las fuentes informativas y en el de interacción, por la posibilidad de interacciones entre asesores y alumnos, pero sólo en portafolio. Mauri y Onrubia (2008) opinan que la interactividad tiene dos elementos: el diseño instruccional y las condiciones tecnológicas. En general, el Metacampus posee los elementos básicos en cuanto al diseño instruccional y las condiciones tecnológicas para propiciar las interacciones, pero sólo se hacen patentes en el portafolio, ya que en este espacio se establece un diálogo directo entre asesor y alumno, el cual se enfoca sobre todo a las características de las producciones del alumno.

No obstante las contribuciones del Metacampus, se identificaron aspectos de la plataforma que no contribuyen a la operación del modelo académico:

No es factible el acceso a fuentes de información de la biblioteca virtual y ésta no les ha servido a los alumnos para elaborar sus actividades de aprendizaje. Además, en el espacio de producción faltan herramientas tecnológicas para realizar las actividades de aprendizaje.

Hay carencia de herramientas para promover la comunicación e interacción entre los alumnos y, a su vez, de éstos con los asesores. McAnally y Pérez (2000) encontraron en un estudio que las herramientas tecnológicas facilitan la comunicación efectiva entre los participantes. Además, Moreno et al. (2004) señalan en el modelo académico que las herramientas tecnológicas deben garantizar procesos de comunicación e interacción. Así, la contribución del Metacampus en cuanto a las herramientas para la comunicación e interacción entre los participantes se cumple parcialmente. Vale la pena decir que los informantes reiteraron que el Metacampus cumple con lo básico; por ello, demandaron dotarlo de herramientas para la comunicación síncrona.

De acuerdo con los asesores, los productos de aprendizaje de los alumnos no se pueden exhibir con características de sonido, movimiento e imágenes (26.67 %); no son posibles procesos de comunicación claros y fáciles en foros por su estructura y herramientas (26.67 %); no se posibilita la formación de equipos para trabajo colaborativo en foros (46.66%); y la plataforma no contiene herramientas tecnológicas para elaborar los pro-

ductos de aprendizaje (40%). Todos estos aspectos corresponden a diferentes espacios del ambiente de aprendizaje (exhibición, interacción y producción); de ello se infiere que no se logra cabalmente la contribución del Metacampus a la operación del modelo académico.

El espacio de dudas no es el adecuado para la interacción, y el chat de la plataforma nunca ha funcionado. Estos espacios son herramientas para la comunicación, las cuales, desde el punto de vista de Vidal (2004), debieran permitir una participación activa de los alumnos con mayores oportunidades de comunicación e interacción. Sin embargo, en la licenciatura en Educación no se logra una comunicación e interacción entre los participantes. Esto revela que el espacio de interacción requiere una atención especial para su mejora.

Finalmente, las propuestas para mejorar el Metacampus se centraron en incrementar herramientas para la interacción, la elaboración de actividades de aprendizaje (para los alumnos), y para diseñar cuestionarios o ejercicios de evaluación (para asesores). Dichas propuestas impactarán en los espacios de interacción y producción, ya que mostraron debilidades en su contribución a la operación del modelo académico.

LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y EL MODELO ACADÉMICO

En este apartado se presenta la información más relevante sobre las fortalezas y debilidades del programa educativo que se ha evaluado.

En el diseño de los cursos, los asesores identificaron como fortalezas: la estructura didáctica de los cursos, el diseño del ambiente de aprendizaje, la presencia del principio de significatividad, las dimensiones del aprendizaje (excepto la metacognición y la problematización), y las actividades de aprendizaje basadas en el constructivismo; el responsable del diseño de los cursos y el coordinador de la carrera: la dimensión de problematización; y los alumnos: la existencia del cronograma, el programa y las instrucciones.

En el desarrollo de los cursos, los asesores dijeron que las fortalezas están en la gestión de sistemas y ambiente de aprendizaje; las dimensiones perceptual, social y cognitiva; la flexibilidad para determinar la ruta de formación; la aplicación de criterios flexibles para evaluar el aprendizaje; la posibilidad de

vincular lo teórico con la práctica y el desarrollo de habilidades como la autogestión y el análisis. Esto último también fue avalado por el responsable del diseño de los cursos y el coordinador de la licenciatura. Por su parte, los alumnos expresaron como fortalezas: la posibilidad de reelaborar sus productos de aprendizaje, el trabajo en equipo y cuando les permiten utilizar otras fuentes informativas para hacer sus actividades.

En la actuación de los asesores, los alumnos expresaron como aspectos positivos la articulación de los procedimientos y conocimientos que debe utilizar el alumno y la evaluación del aprendizaje, al permitirles reelaborar actividades y cuando los motivan. En el caso de los alumnos, las fortalezas de su actuación se destacaron en la vinculación del conocimiento con el entorno, la aplicación de las dimensiones del aprendizaje y el desarrollo de habilidades en el manejo de la plataforma.

Por último, las fortalezas del Metacampus se reconocieron en la articulación de espacios y herramientas para crear un ambiente de aprendizaje, y en que la plataforma proporciona contribuciones parciales de los espacios de información, exhibición, producción e interacción en la operación del modelo académico.

En contraparte, también se identificaron debilidades. En el diseño de los cursos: el desarrollo de comunidades de aprendizaje no se ha concretado por la forma del trabajo grupal; los espacios de información, exhibición e interacción no cumplen totalmente con las características que señala el modelo académico; los principios de creatividad y participación no se aplican de manera pertinente; las dimensiones de problematización y metacognición no se han utilizado; la evaluación del aprendizaje no permite evaluar competencias; y hay deficiencias en la redacción de las instrucciones.

En el desarrollo de los cursos: las comunidades de aprendizaje no han funcionado; la dimensión afectiva y la social no están presentes; las diferentes modalidades para acreditar las materias no se han aplicado totalmente; no se ha impulsado la gestión en otras instituciones para las prácticas de los alumnos; la evaluación del aprendizaje no es flexible ni se enfoca a evaluar competencias; y la cantidad de días para entregar las actividades es muy restringida.

En la actuación de los asesores: la falta de afectividad; no se impulsa la creatividad; no se muestra flexibilidad en las características de las actividades; se limita la autogestión al organizar los equipos; hay escasa participación en foros; y la retroalimentación es lenta.

En la actuación de los alumnos, los asesores expresaron que los estudiantes no son autogestivos en la búsqueda de información; no muestran responsabilidad, ya que plagian información; no son creativos ni hacen uso de sus referentes teóricos y metodológicos; además, no formulan aportaciones reflexionadas para el trabajo en equipo y en foro.

En la contribución del Metacampus, la biblioteca virtual no ha sido útil para los alumnos, faltan herramientas tecnológicas para hacer y mostrar las actividades de aprendizaje, y los procesos de comunicación no son claros ni fáciles por la estructura de los foros y porque el chat no funciona, lo cual dificulta el trabajo colaborativo entre los alumnos.

PROPUESTAS

Los resultados de la evaluación de la licenciatura en Educación permiten identificar, de forma general, aspectos positivos en el diseño y desarrollo de los cursos, actuación de los asesores y alumnos, así como la contribución de la plataforma Metacampus en la operación del modelo académico. También se reconocen los rubros que requieren alguna atención especial para su mejora. A continuación se presentan las propuestas centradas en los aspectos evaluados.

En el diseño y desarrollo de los cursos, los puntos de mejora son: el diseño del ambiente de aprendizaje; la aplicación de algunos principios educativos; la inclusión de algunas dimensiones del aprendizaje; la modificación de la evaluación del aprendizaje; y el cuidado en la redacción de las instrucciones. Esto corresponde a los elementos básicos que sustentan el diseño de los cursos, por lo que se propone que el área responsable trabaje en conjunto con el coordinador de la carrera para realizar un diagnóstico de cuáles materias tienen las debilidades mencionadas y se atiendan de manera específica en cada curso.

En el rediseño de los cursos es necesario fortalecer el involucramiento de las academias de profesores que participan en cada materia o bloques de formación, ya que los asesores involucrados en el desarrollo de los cursos pueden brindar información pertinente tanto en lo didáctico como en el contenido.

Las propuestas para el desarrollo de los cursos se centran en la gestión o ejecución de acciones que impactan principalmente en la disposición y ejecución del currículo. Para atender la acreditación de las materias en diferentes modalidades e involucrar a los alumnos en proyectos de otras instituciones, se propone que se asigne una persona que pueda atender dichos asuntos, ya que el personal existente no es suficiente.

Para solucionar el aspecto de la evaluación del aprendizaje (1.73 y 2.60 de media ponderada en alumnos y asesores, respectivamente) se tiene que atender su especificación acorde con el modelo académico desde el diseño de los cursos; no es posible que los asesores apliquen criterios distintos a los predeterminados. Para ello, se plantea un trabajo intenso de análisis y desarrollo de mecanismos evaluativos en el cual deberán participar el responsable del diseño educativo, el coordinador de la carrera, los asesores del mismo programa educativo y los desarrolladores tecnológicos.

En la actuación de los asesores, tomando en cuenta que sus aspectos débiles fueron la retroalimentación lenta, la falta de afectividad, el no propiciar la integración del grupo y la falta de comunicación y diálogo, se propone impulsar acciones de formación en las áreas que se identificaron endebles. Para atender la retroalimentación lenta, se sugiere analizar cuántas actividades de aprendizaje integran cada curso y cuántos alumnos se tienen en cada grupo para determinar si esto es adecuado a las horas de contratación de los profesores y el tiempo de dedicación de los asesores. Para ello, se iniciaron ya las sesiones de trabajo con el responsable del diseño de los cursos, el responsable de la formación docente y el jefe del instituto de investigación de la institución.

A pesar de que existen varios cursos de formación para asesores, es frecuente que se registren aproximadamente 30 candidatos en cada curso (de 167 que participan en la carrera), y que, por lo general, son los mismos en cada curso. Para impulsar la formación de los asesores, se plantea crear

diplomados que integren los cursos existentes y otros que se considere necesario elaborar. Además, se sugiere que los diplomados tengan registro en el programa institucional de formación para que sean reconocidos en todos los centros que integran la Universidad.

En la actuación de los alumnos, las debilidades se identificaron en aspectos relacionados con los principios de la autogestión, la creatividad y la participación. Se recomienda revisar el diseño de los cursos y que dichos principios queden expresados en las actividades de aprendizaje.

Si bien existe un curso propedéutico para que los alumnos, al ingresar a la carrera, identifiquen su rol de estudiante en línea, se sugiere elaborar una guía informativa con lenguaje sencillo y dirigida a los alumnos para que conozcan los principios educativos y cómo debiese ser su desenvolvimiento con base en éstos. En esta guía se tendría que dar a conocer el rol del asesor, sus responsabilidades y los mecanismos o procedimientos de comunicación entre los alumnos y sus profesores.

Asimismo, se plantea la creación de un reglamento de alumnos que permita normar los derechos, obligaciones y sanciones del estudiante en línea. Esto se debe a que la responsabilidad en el manejo de la información por parte de ellos (incluida en el principio de autogestión) no ha sido adecuada, pues han cometido plagio.

En la plataforma Metacampus, los resultados globales de cada espacio evaluado (exhibición, producción, interacción e información) fueron positivos (todos superiores a 3.00) de acuerdo con la media ponderada y lo expresado en grupos focales. Sin embargo, se requiere mejorar en cuanto a las posibilidades de exhibición de los productos de aprendizaje, en el acceso a las fuentes informativas de la biblioteca desde Metacampus, en las posibilidades de interacción y disponibilidad de herramientas para elaborar productos de aprendizaje para los alumnos y herramientas de evaluación para los asesores.

Por lo anterior, se invita a integrar equipos de trabajo entre los asesores, el coordinador de la carrera, el responsable del diseño educativo y los desarrolladores tecnológicos para analizar, diseñar y desarrollar, desde el punto de vista educativo y tecnológico, los espacios o herramientas que solucionen las debilidades. Esto sería muy positivo, pues no sólo impactaría en la licenciatura en Educación, sino en todas las carreras del SUV.

CONCLUSIONES

El estudio evaluativo de algunos procesos de la licenciatura en Educación permitió obtener información relevante sobre su congruencia con el modelo académico de la institución. De esto, se exponen en los siguientes párrafos algunas ideas a manera de cierre.

En el diseño de los cursos del programa educativo evaluado se obtuvieron como fortalezas la aplicación de elementos básicos de tipo didáctico basados en el constructivismo. Además, se utilizan en el diseño los principios de significación y autogestión, así como las dimensiones del aprendizaje de disposición y problematización, adquisición de la información, procesamiento y organización de la información, y aplicación de ésta.

En el diseño de los cursos se identificaron como debilidades la especificación de los criterios de fondo para evaluar el aprendizaje y que no corresponde con el enfoque por competencias. También, los resultados reportaron que no se logran totalmente los principios de participación y creatividad, las instrucciones de las actividades son confusas, y no se aplica la dimensión de la valoración de lo aprendido.

En el desarrollo de los cursos, las principales fortalezas estuvieron en la disposición del ambiente de aprendizaje, la posibilidad de vincular la teoría con la práctica, la presencia de las dimensiones cognitiva y perceptual, la flexibilidad para evaluar en los criterios de fondo y la posibilidad de corregir varias veces las actividades de aprendizaje. Sin embargo, se obtuvieron como debilidades la aplicación exclusiva de criterios de forma en la evaluación del aprendizaje y la falta de gestión institucional para la realización de prácticas en otras instituciones.

Por otra parte, las fortalezas en la actuación de los asesores se identificaron en la articulación de los procedimientos y conocimientos que debe utilizar el alumno, en revisar varias veces las mismas actividades de aprendizaje y cuando los motivan. Aun así, las debilidades se presentaron en la falta de afectividad y de relaciones sociales, la retroalimentación lenta y la falta de flexibilidad en las características de las actividades de aprendizaje.

En otro sentido, las fortalezas en la actuación de los alumnos se reconocieron en la vinculación del conocimiento con el entorno y la aplicación de las dimensiones del aprendizaje. No obstante, las debilidades en la actuación de los estudiantes se identificaron en que no son autogestivos en la búsqueda de fuentes bibliográficas, plagian información, no son creativos ni brindan aportaciones fundamentadas en los foros.

Finalmente, los resultados positivos del Metacampus en su contribución para la operación del modelo académico se encontraron en la articulación de espacios y herramientas para crear un ambiente de aprendizaje y en las contribuciones parciales de los espacios de información, producción, exhibición e interacción. Sin embargo, las debilidades se reconocieron en los foros, pues no hacen factible procesos de interacción claros, la posibilidad de exhibir algunas actividades de aprendizaje y de diseñar instrumentos de evaluación y elaborar productos de aprendizaje con determinadas herramientas tecnológicas.

Glosario

Programa educativo

En el estudio, se considera como programa educativo a la licenciatura en Educación, la cual fue el objeto de evaluación, tomando como variables: el diseño y desarrollo de los cursos; la actuación de los asesores y alumnos; y la contribución del ambiente virtual de aprendizaje. Los criterios para la evaluación en cada una de las variables se construyeron conforme a los aspectos y elementos especificados en el modelo académico.

Diseño de cursos

El diseño de cursos se ha conceptualizado principalmente como el diseño curricular a nivel micro-, en el cual se aplican criterios de planeación didáctica cuyo producto es el programa de curso (Chan & Tiburcio, 2002; Díaz Barriga, 1994). También, se ha conceptualizado como diseño instruccional en el que se destaca una secuencia pormenorizada de las metas expresadas como objetivos y traducidas a breves pasos que se constituyen en actividades de aprendizaje (Dick, Carey & Carey, 2005).

En esta obra se define el diseño de los cursos como la aplicación de principios educativos y didácticos (Ortiz, 2005a). Los principios educativos abarcan el diseño del ambiente de aprendizaje, los principios para el diseño de las actividades (creatividad, autogestión, participación y significación) y

las dimensiones del aprendizaje (problematización-disposición, adquisición y organización del conocimiento, procesamiento de la información, aplicación de la información y conciencia del proceso de aprendizaje). Los principios didácticos comprenden la estructura didáctica (coherencia, pertinencia y suficiencia de los elementos didácticos) y la evaluación del aprendizaje (criterios didácticos para definir la evaluación, criterios de fondo y forma, indicadores y parámetros).

Desarrollo de los cursos

Se entiende como la instrumentación y gestión del ambiente de aprendizaje como comunidad de aprendizaje, mediante la articulación de las herramientas, el entorno y los conocimientos del sujeto; la aplicación de las dimensiones afectiva, cognitiva, perceptual y social; y la integración de los espacios de producción, exhibición, interacción e información. Además, en el desarrollo de los cursos, la gestión curricular se entiende como la flexibilidad en las rutas de formación, la aplicación de diversas modalidades para la acreditación, la evaluación de los contenidos y promoción de proyectos cooperativos (Moreno et al., 2004).

La actuación de los asesores

La actuación de los profesores generalmente se denomina como desempeño docente (Reyes, 2006; Rico, Montalvo & Ayala, 2001) y abarca varias categorías como ejercicio de la docencia, investigación, trabajo colegiado y tutoría, entre otras. Además, para esas categorías se consideran criterios y estándares para su medición.

Para el estudio evaluativo del programa de licenciatura en Educación, se consideró la actuación de asesores en tres aspectos: la gestión del ambiente de aprendizaje, la asesoría y la evaluación del aprendizaje. Se entiende por el primero que el asesor integre a sus alumnos a través de actividades; propicie relaciones sociales y afectivas entre los alumnos; y articule los entornos del sujeto, las herramientas de la plataforma y los conocimientos del alumno para el desarrollo de competencias (Moreno et al., 2004).

La asesoría se considera la capacidad para el diálogo, el impulso de la creatividad, flexibilidad en las actividades de aprendizaje, aprovechamiento

de las herramientas tecnológicas, oportunidad de la atención, retroalimentación pertinente e implementación del trabajo cooperativo (Moreno et al., 2004). Por su parte, la evaluación del aprendizaje se define como la aplicación de los criterios de evaluación en las actividades de los alumnos; la especificación de aciertos y aspectos a mejorar en las actividades; y las indicaciones de cómo mejorar las producciones de los alumnos.

La actuación de los alumnos

Generalmente, se ha estudiado por las respuestas que emiten como manifestación del aprendizaje. Según Puig (1996), una forma de actuar es la verbalización y mediante ésta los alumnos reflejan el logro de elementos del modelo de competencias. Por su parte, García y García (2002) plantean las actuaciones de los estudiantes en función de sus respuestas escritas siguiendo un proceso en un examen de estadística.

Respecto a la actuación de los alumnos, se adoptó la definición de Moreno et al. (2004) como la puesta en práctica de los principios educativos: autogestión (por la responsabilidad de su aprendizaje y la utilización de los espacios de trabajo virtuales y de su contexto), creatividad (al desarrollar productos de aprendizaje que incorporan elementos conceptuales o metodológicos innovadores), significación (vincula el conocimiento con su entorno; resuelve problemas utilizando sus referentes teóricos y metodológicos; y aplica las dimensiones del aprendizaje de problematización, organización, procesamiento, aplicación y conciencia de lo aprendido), y participación (al exhibir sus producciones, compartir opiniones y elaborar sus aportaciones para trabajo en equipo).

Ambiente virtual de aprendizaje

Ávila y Bosco (2001) plantean que

un ambiente virtual de aprendizaje es un espacio físico donde las nuevas tecnologías tales como los sistemas Satelitales, el Internet, los multimedia, y la televisión interactiva entre otros, se han potencializado rebasando al entorno escolar tradicional que favorece al conocimiento y a la apropiación de contenidos, experiencias y procesos pedagógico-comunicacionales. Están conformados por el espacio, el estudiante, el asesor, los contenidos educativos, la evaluación y los medios de información y comunicación (párr. 6).

En el mismo sentido, López, Ledesma y Escalera (s.f.) mencionan que para operar modelos educativos innovadores una opción metodológica sería la creación de ambientes virtuales de aprendizaje. Estos autores conciben los ambientes de aprendizaje como un “conjunto de entornos de interacción, sincrónica y asincrónica, donde, con base en un programa curricular, se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, a través de un sistema de administración de aprendizaje” (p. 9).

En este estudio evaluativo se considera al AVA como el espacio virtual o plataforma en la cual se encuentran los cursos del programa educativo, los recursos informativos, las herramientas de trabajo y las de comunicación para los asesores y alumnos (Zatarain, 2004). Todo lo anterior es considerado por Moreno et al. (2004) como incluido en espacios denominados como: producción, comunicación, exhibición e información. Además, se destaca que el funcionamiento del AVA propicia que asesores y alumnos apliquen los principios educativos de creatividad, significación, autogestión y participación.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. (1997). Evaluación del proyecto EMAE (equipo de maestros adiestradores en evaluación). *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 14. Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/14/c14art13.htm>
- Ausubel, D. (1995). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Ávila, P. & Bosco, M. (2001). *Ambientes virtuales de aprendizaje: una nueva experiencia*. Documento presentado en el 20th. International Council for Open and Distance Education. Recuperado el 1 de febrero de 2009, de http://www.investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37ambientes.pdf
- Bausela, E. (2003, julio). Metodología de la investigación evaluativa: el modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14(2). Recuperado el 15 de mayo de 2009, de <http://www.ucm.es/BUCEM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0303220361A.PDF>
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives [Taxonomía de objetivos educativos]*. New York, NY: Mckay.
- Brovelli, M. (2001, Primavera). Evaluación curricular. *Fundamentos en Humanidades*, 2(4), 101-122. Recuperado el 15 de mayo de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/184/18400406.pdf>

- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Cerón, S. (1998). *Un modelo educativo para México*. Distrito Federal, México: Santillana.
- Chan, M. & Pérez, C. (2003). *Propuestas metodológicas para la evaluación de la educación en línea*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Chan, M. & Tiburcio, A. (2002). *Guía para la elaboración de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Chan, M. (2004). *Modelo mediacional para el diseño educativo en entornos digitales*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Colomina, R., Rochera, R. & Naranjo, M. (2008). La perspectiva de los usuarios sobre la calidad de los materiales educativos multimedia y los procesos formativos en línea: usos, utilidad y valoración. En E. Barberà, T. Mauri y J. Onrubia (Eds.). *Cómo valorar la calidad de la basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis* (pp.147-190). Madrid, España: Grao.
- Coronado, M. (2007, septiembre). *Datos generales y de formación de los expertos para el diseño de cursos*. Manuscrito no publicado, Universidad de Guadalajara, México.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* [Diseño de investigación: enfoques de los métodos cualitativo, cuantitativo y mixtos] (2a. ed.). Londres, Inglaterra: Sage.
- Crompton, P. & Timms, E. (2002). Aprendizaje mediante ordenador: hacia una tipología de la interacción educativa en línea. *Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, 2. Recuperado el 25 de agosto de 2010, de http://reddigital.cnice.mec.es/2/firmas/firmas_crompton_ind.html
- De la Torre, A. (2007, diciembre). *Diagnóstico académico con alumnos*. Informe del taller efectuado en el Primer Encuentro Académico de alumnos en Guadalajara, México.
- Díaz Barriga, A. (1994). *Docente y programa: lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

- _____ (1997). *Didáctica y curriculum*. Distrito Federal, México: Paidós.
- Dick, W., Carey, L. & Carey, J. (2005). *The systematic design of instruction* [El diseño sistemático de instrucción] (6a. ed). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Dworaczyk, W. (1998). Use of Stufflebeam's CIPP model to assess a change effort in a division of a university library [Uso del modelo CIPP de Stufflebeam para evaluar un proyecto de cambio de una biblioteca universitaria]. University of North Texas. Recuperado el 15 de junio de 2009, de <http://www.80proquest.umi.com.sirsiaut.inter.edu:8008/pqdwweb?did=732890581&sid=&Fmt=2&clientId=67036&RQT=309&VName=PQD>
- Escotet, M. (1984). *Técnicas de evaluación institucional en educación superior*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fitzpatrick, J., Sanders, J. & Worthen (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* [Evaluación del programa: enfoques alternativos y directrices prácticas] (3a. ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Fócil, R. (2004, marzo). *Implementación del modelo académico de educación abierta y a distancia de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco: de la concepción teórica a la realización práctica*. Documento presentado en el Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia. Recuperado el 28 de agosto de 2007, de http://www.ateneonline.net/datos/36_04_Focil_Reyna.pdf
- Franco, R. (2007). *Registro de asuntos y acuerdos de las academias por materia de la licenciatura en Educación*. Manuscrito no publicado, Universidad de Guadalajara, México.
- _____ (2008, mayo). *Informe de resultados del taller de evaluación del modelo educativo*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara
- Galluzzo, G. (1983). *An evaluation of a teacher education program* [Evaluación de un programa de formación docente]. Recuperado el 11 de junio de 2009, de http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED229373&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED229373

- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona, España: Ariel.
- García, I. & García, J. (2002). *Algunos resultados sobre la actuación de los alumnos en las cuestiones de estadística en la Prueba de Acceso a la Universidad*. Universidad de la Laguna. Recuperado el 30 de enero de 2009, de http://www.webpages.ull.es/users/jagacruz/Articulos/jaem_xi.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4a. ed.). Distrito Federal, México: McGraw-Hill.
- House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder* (2a. ed.). Madrid, España: Morata.
- Instituto Politécnico Nacional (2003). *Un nuevo modelo educativo para el Instituto Politécnico Nacional* (colección Materiales para la Reforma 1). Distrito Federal, México: autor.
- Joint Committee Personnel Evaluation Standards (1988). *The personnel evaluation standards* [Las normas de evaluación del personal]. Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://www.jcsee.org/personnel-evaluation-standards>
- Junta de Andalucía (2004). *Evaluación de los programas educativos de la consejería de educación y ciencia*. Recuperado el 6 de noviembre de 2007, de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/evaluacion/programas_educativos.pdf
- López, A., Ledesma, R. & Escalera, S. (s.f.). *Ambientes virtuales de aprendizaje*. Recuperado el 30 de enero del 2009, de <http://www.148.204.224.230/dtebiblioteca/biblioteca2/B2AI24.doc>
- Madrona, P. & Contreras, O. (2000). Evaluación del curriculum de educación física en la enseñanza universitaria. *Efdeportes*, 18. Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://www.efdeportes.com/efd18a/curric.htm>
- Mager, R. (1962). *Preparing objectives for programmed instruction* [Preparación de los objetivos de instrucción programada]. San Francisco, LA: Fearon.
- Manrique, L. (2004, marzo). *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia*. Documento presentado en el Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia Latin Educa 2004. Recuperado el 12 de diciembre de 2010, de http://www.ateneonline.net/datos/55_03_Manrique_Lileya.pdf

- Marcelo, C. & Villar, L. (1995). Diseño de sistemas evaluativos para determinar los efectos de los programas de formación permanente: el caso del sistema integrado de evaluación. En R. Pérez, J. García & C. Martínez (Eds.). *Evaluación de programas y centros educativos* (pp. 99-129). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martínez, C. (1995). Evaluación de centros educativos. En R. Pérez, J. García, & C. Martínez (Eds.). *Evaluación de programas y centros educativos* (pp. 241-250). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Marzano, R. (1998). *Dimensiones del aprendizaje*. Guadalajara, México: ITESO.
- Mateo, J. (2006). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona, España: Horsori.
- Mauri, T. & Onrubia, J. (2008). Dimensiones e indicadores de calidad de los procesos formativos en línea: Pautas para el análisis. En E. Barberà, T. Mauri y J. Onrubia (Eds.). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis* (pp. 99-146). Madrid, España: Grao.
- McAnally, L. (2004). Diseño de un curso en línea con las dimensiones del aprendizaje en una plataforma de código abierto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3. Recuperado el 5 de diciembre de 2008, de: <http://rieoei.org/deloslectores/McAnally.PDF>
- McAnally, L. & Pérez, C. (2000). Diseño y evaluación de un curso en línea para estudiantes de licenciatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1). Recuperado el 29 de agosto de 2007, de <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-mcanally.html>
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5a. ed.). Madrid, España: Pearson.
- McNaught, C. & Lam, P. (2005). Building an evaluation culture and evidence base for e-learning in three Hong Kong universities [Construcción de una cultura de la evaluación y una base de datos de e-learning en tres universidades de Hong Kong]. *British Journal of Educational Technology*, 36 (4). Recuperado el 8 de diciembre del 2010, de <http://www.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2005.00538.x/pdf>

- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Barcelona, España: Gedisa.
- Mi-Kyung Ju & Oh Nam Kwon. (s.f.). *Mixed Method: Different Ways of Talking about Students' Views about Mathematics* [Método mixto: diferentes formas de hablar acerca de la visión de los estudiantes sobre las matemáticas]. Recuperado el 4 de noviembre de 2009, de http://209.85.229.132/search?q=cache:Z_UFzAkFbDUJ:www.icme-organisers.dk/tsg28/Ju%2520%26%2520Kwon.doc+mixed+methods+cresswell&cd=4&hl=es&ct=clnk
- Moreno, M., Chan, M., Pérez, M., Ortiz, M., Flores, M., Hernández, V., Córdova, H. & Coronado, G. (2004). *Propuesta para la creación del sistema virtual de la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Morín, E. (1994). *El conocimiento del conocimiento*. Madrid, España: Cátedra.
- Muñoz, J. (2000). El practicum en las titulaciones de la facultad de ciencias de la educación y su evaluación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39. Recuperado el 11 de junio de 2009, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118084>
- Nieto, L. (2006). *El desafío de la innovación educativa en las universidades*. San Luis Potosí, México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Recuperado el 15 de agosto de 2007, de <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-PN-0610-InnICAGto-Print.pdf>
- Nirenberg, O., Brawerman, J. & Ruiz, V. (2003). *Programación y evaluación de proyectos sociales. Aportes para la racionalidad y la transparencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ortiz, A. (2004). La virtualización de la educación superior en México. En ANUIES (Eds.). *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe* (pp.293-312). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Ortiz, M. (2002). *Evaluación de materiales educativos a distancia: una experiencia para el estudio independiente*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

- _____ (2005a, agosto). *Un enfoque para el diseño instruccional de cursos en línea*. Documento presentado en la Conferencia Internacional de Educación a Distancia en Río Piedras, Puerto Rico.
- _____ (2005b, diciembre). *Principales aspectos en la gestación y gestión de un programa educativo: Caso Lic. En Educación de la Universidad de Guadalajara*. Documento presentado en el XIV Encuentro Internacional de Educación a Distancia en Guadalajara, México.
- Padilla, S. & López, M. (2004, junio). *Evaluación de la interacción docente-discente en la licenciatura en Educación a distancia de la Universidad de Guadalajara*. Documento presentado en el VIII Congreso de Educación a Distancia. Recuperado el 15 de agosto de 2007, de <http://www.fgsnet.nova.edu/cread2/pdf/Padilla.pdf>
- Peretti, G. & Eberle, J. (2006). Competencias prioritarias en la sociedad del conocimiento. En H. Ferreyra & G. Peretti (coords). *Diseñar y gestionar una educación auténtica. Desarrollo de competencias en escuelas situadas* (pp. 25-47). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Pérez, M. (2009). La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Apertura, 11*, (pp. 34-47). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Popham, W. (1975). *Educational evaluation* [Evaluación educativa]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Puig, L. (1996). *Elementos de resolución de problemas*. Granada, España: Comares.
- Reyes, L. (2006). *Estándares de desempeño docente de la Universidad Católica Silva Enríquez*. Recuperado el 30 de enero de 2009, de http://www.oei.es/docentes/articulos/estandares_desempeno_docente_reyes.pdf
- Rico, M., Montalvo, E. & Ayala, S. (2001). *Utilidad de la evaluación del desempeño docente*. Instituto Mexicano del Seguro Social. Recuperado el 30 de enero de 2009, de http://www.imss.gob.mx/NR/rdonlyres/0B3C7723-5248-42F4-B51D-517ABC39B372/0/3_137141.pdf

- Rodríguez, J. & Miguel, V. (2005). Uso del modelo CIPP para evaluar la implementación y los resultados de un programa de capacitación en línea. *Revista Comportamiento*. Recuperado el 5 de junio de 2009, de: <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2008/06/aplicacion-modelocipp.pdf>
- Rodríguez, M. (2007). *Aplicación del modelo de evaluación CIPP al programa de ciencias de una escuela del distrito escolar de Juana Díaz*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Interamericana de Puerto Rico. Recuperado el 10 de junio de 2009, de http://acpon1.ponce.inter.edu/cai/Tesis_Graduado/abs_Mariel_Rodriguez.html
- Ross, G. & Middleton, M. (1980). *Evaluation of a local district developed spelling program based on fifty years of research* [Evaluación del desarrollo de un programa de ortografía en un distrito local basado en cincuenta años de investigación]. Recuperado el 12 de junio de 2009, de http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/Detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED185595&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED185595
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. Distrito Federal, México: Prentice-Hall.
- Santos, R. (2005). Soporte al e-learning: un nuevo desafío para los bibliotecarios. En F. Martínez (Comp). *E-aprendizaje en bibliotecología: perspectivas globales* (pp. 61-73). Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sanz, R. (1995). Evaluación de programas de orientación. En R. Pérez, J. García, & C. Martínez (Eds.). *Evaluación de programas y centros educativos* (pp. 207-237). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sarramona, J. (2001). Evaluación de programas de educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Recuperado el 15 de mayo de 2008, de http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&task=view&id=38&Itemid=53

- Schaffner, M. & MacKinnon, F. (2002). A Standards-Driven Approach to Faculty Evaluation: The Conflict of Change [Un enfoque de estándares dirigido a la evaluación de la facultad: el conflicto de cambio]. Recuperado el 12 de junio de 2009, de http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED467600&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED467600
- Sharan, Y. & Sharan, S. (2004). *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Sevilla, España: Publicaciones M.C.E.P.
- Soneira, A. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Barcelona, España: Gedisa.
- Stake, R. (1988). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Stufflebeam, D. (2000). CIPP Evaluation model checklist [Lista de verificación del modelo de evaluación CIPP]. Recuperado el 18 de marzo de 2009, de <http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/cippchecklist.htm>
- Stufflebeam, D. & McKee, H. (2003). The CIPP model for evaluation [El modelo CIPP de evaluación]. Recuperado el 18 de marzo de 2009, de <http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf>
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Tyler, R. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction evaluation* [Principios básicos de evaluación del currículo y la instrucción]. Chicago, Illinois: Universidad de Chicago Press.
- Vélaz, C., Blanco, A., Segalerva, A. & Del Moral, M. (1995). Evaluación de programas y de centros educativos: diez años de investigación. Colección CIDE, 115. Recuperado el 6 de noviembre de 2007, de <http://www.mec.es/cide/jsp/Plantilla.jsp?id=inv02&contenido=/español/investigación/presentación/invEducativa/revisión/inv02i5.html>

- Vidal, M. (2004, julio). Uso y evaluación de la plataforma de enseñanza-aprendizaje virtual Blackboard U. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 24. Recuperado el 25 de noviembre de 2010, de <http://www.redalyc.uaemex/pdf/368/36802407.pdf>
- Villegas, B. (2008). Estrategias docentes en el desarrollo de la creatividad escolar. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 5(3). Recuperado el 12 de diciembre de 2010, de http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=2737304&orden=0
- Visser, L. (2002). *Desarrollo de la comunicación motivacional en apoyo a la educación a distancia*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Wells, J. (2006). Markers Assistant-A Software Solution for the Management of the Assessment Process evaluation [Asistente de marcadores-un software para solucionar la gestión de los procesos de evaluación]. *International Journal on E-Learning*, 5(3), 438-458.
- Zatarain, A. (2004). *El ambiente virtual de aprendizaje y el modelo académico de INNOVA*. Manuscrito no publicado, Universidad de Guadalajara, México.

Apéndices

APÉNDICE A

CUESTIONARIO PARA ASESORES SOBRE EL DESARROLLO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

Presentación

Este cuestionario tiene la finalidad de obtener información relevante respecto a la opinión de los asesores en torno a aspectos principales del desarrollo de la licenciatura en Educación en congruencia con el modelo académico de la institución.

Las respuestas que usted nos proporcione serán de gran utilidad para la investigación y por ende para impulsar mejoras en el programa educativo.

Objetivo.

Identificar aspectos del desarrollo de la licenciatura en Educación en relación con el modelo académico del Sistema de Universidad Virtual.

Indicaciones:

- Favor de contestar todo el cuestionario
- Escriba en el espacio correspondiente el número que mejor se ajuste a su opinión de acuerdo con lo siguiente: 4= totalmente de acuerdo, 3= relativamente de acuerdo, 2= relativamente en desacuerdo, y 1= totalmente en desacuerdo.
- En las preguntas abiertas conteste de manera breve y clara de acuerdo con lo solicitado.

I. Diseño de los cursos

1.1 Estructura didáctica

1.1.1 ¿Los elementos didácticos en el diseño de los cursos son coherentes? ()

1.1.2 ¿Los elementos didácticos en el diseño de los cursos son suficientes? ()

1.1.3 ¿Los elementos didácticos son pertinentes con el enfoque por competencias? ()

1.2 Diseño de ambiente de aprendizaje

1.2.1 ¿Se especifica el trabajo grupal para la conformación de comunidades de aprendizaje? ()

1.2.2 ¿Propicia la obtención de información de diversos espacios, además de los incluidos en los cursos? ()

- 1.2.3 ¿Vincula el análisis teórico con trabajo de campo? ()
- 1.2.4 ¿En los cursos se solicita exhibir los productos de aprendizaje al grupo? ()
- 1.2.5 ¿Los documentos y fuentes para consulta son adecuadas de acuerdo con lo solicitado en las actividades de aprendizaje? ()
- 1.2.6 ¿Los documentos y fuentes de consulta son suficientes de acuerdo con lo solicitado en las actividades de aprendizaje? ()
- 1.2.7 ¿En los cursos se identifican espacios de trabajo en donde los alumnos desarrollan sus actividades? ()
- 1.2.8 ¿Existen indicaciones claras para las interacciones en foros de acuerdo con las actividades de aprendizaje? ()
- 1.2.9 ¿Existen indicaciones claras para el diálogo en el portafolio? ()
- 1.3 Principios educativos en actividades de aprendizaje
- 1.3.1 ¿Se propicia la autogestión en las actividades de aprendizaje? ()
- 1.3.2 ¿Se procura aprendizaje significativo en las actividades de aprendizaje? ()
- 1.3.3 ¿Se demanda creatividad en las actividades de aprendizaje? ()
- 1.3.4 ¿Se propicia el trabajo cooperativo y colaborativo en las actividades? ()
- 1.4 Dimensiones del aprendizaje en las actividades
- 1.4.1 ¿Incluye la problematización en las actividades preliminares? ()
- 1.4.2 ¿Existen actividades de adquisición y organización de la información? ()
- 1.4.3 ¿Se incluyen actividades de procesamiento de la información? ()
- 1.4.4 ¿Existen actividades de aplicación de la información? ()
- 1.4.5 ¿Se incluyen actividades metacognitivas o de valoración de lo aprendido? ()
- 1.5 Evaluación del aprendizaje
- 1.5.1 ¿Se especifican en los cursos criterios de fondo y forma con indicadores y parámetros? ()

¿Qué comentario tiene respecto al diseño de los cursos?

II. Desarrollo de los cursos

2.1 Gestión de sistemas y ambiente de aprendizaje

- 2.1.1 ¿En el desarrollo de los cursos se puede propiciar la construcción una comunidad de aprendizaje? ()
- 2.1.2 ¿En el desarrollo de los cursos los asesores pueden articular los entornos del estudiante, las herramientas y el contenido? ()
- 2.2 Dimensiones del ambiente de aprendizaje
- 2.2.1 ¿En el desarrollo de los cursos se manifiesta la dimensión afectiva? ()
- 2.2.2 ¿En el desarrollo de los cursos se manifiesta la dimensión cognitiva, es decir, cómo los alumnos procesan y cómo son sus razonamientos? ()
- 2.2.3 ¿En el desarrollo de los cursos es posible identificar la dimensión perceptual en los alumnos? ()
- 2.2.4 ¿En el desarrollo de los cursos se manifiesta la dimensión social a través de la convivencia y socialización de las ideas? ()
- 2.3 Evaluación del aprendizaje
- 2.3.1 ¿En los cursos se permite que los alumnos entreguen productos de aprendizaje diferentes a los indicados? ()
- 2.3.2 ¿Los asesores pueden aplicar criterios flexibles en la evaluación de las actividades de aprendizaje? ()

¿Qué comentario tiene en relación con el desarrollo de los cursos?

III. Actuación de los alumnos en la operación del programa

- 3.1 Principio de autogestión
- 3.1.1 ¿El estudiante es autogestivo porque busca fuentes de información, elige problemas a resolver y se plantea metas? ()
- 3.1.2 ¿El estudiante manifiesta responsabilidad en su aprendizaje? ()
- 3.2 Principio de creatividad
- 3.2.1 ¿Los productos de aprendizaje contienen elementos conceptuales y metodológicos innovadores? ()
- 3.2.2 El alumno incluye representaciones gráficas creativas de la información? ()

3.3 Principio de significación

3.3.1 ¿El estudiante vincula el conocimiento con su entorno? ()

3.3.2 ¿El estudiante resuelve problemas utilizando sus referentes teóricos y metodológicos? ()

3.3.3 ¿El estudiante aplica en sus actividades las dimensiones del aprendizaje? (problematización, organización de información, aplicación de información, etc.) ()

3.4 Principio de participación

3.4.1 ¿En los foros el alumno emite sus opiniones en torno a la discusión? ()

3.4.2 ¿El alumno elabora sus aportaciones para el trabajo en equipo? ()

¿Qué comentario tiene respecto a la actuación de los alumnos en la operación del programa?

IV. Contribución de Metacampus en la operacionalización del modelo académico

4.1 Ambiente de aprendizaje

4.1.1 ¿Metacampus articula espacios y herramientas de manera adecuada para crear un ambiente de aprendizaje? ()

4.1.2 ¿En el ambiente de aprendizaje en Metacampus se identifican espacios para la exhibición, información, interacción y producción de los alumnos? ()

4.2 Exhibición

4.2.1 ¿En Metacampus se pueden mostrar los productos de los alumnos con sus características de forma y fondo (incluyendo sonido, movimiento e imágenes)? ()

4.3 Información

4.3.1 ¿En Metacampus es factible el acceso directo a fuentes informativas de la Biblioteca Virtual del SUV? ()

4.3.2 ¿La clasificación e identificación de las fuentes informativas es funcional? ()

4.4 Interacción

4.4.1 ¿Metacampus posibilita procesos de comunicación claros y fáciles en los foros por su estructura y sus herramientas? ()

4.4.2 ¿Metacampus posibilita procesos de interacción adecuados entre asesores y alumnos en el espacio de portafolio? ()

4.5 Producción

4.5.1 ¿Metacampus posibilita la conformación de equipos para el trabajo colaborativo en los foros? ()

4.5.2 ¿Metacampus contiene herramientas tecnológicas que permiten la elaboración de los productos de aprendizaje solicitados en los cursos? ()

¿Qué comentario tiene relativo a la contribución de Metacampus en la operacionalización del modelo académico?

Muchas gracias por su colaboración.

APÉNDICE B

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS SOBRE EL DESARROLLO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

Presentación

Este cuestionario forma parte de una investigación respecto a cómo se desarrolla la licenciatura en Educación en relación con determinados aspectos de los cuales tú como alumno nos puedes informar por tu participación en la carrera. Te solicitamos que tus respuestas sean de acuerdo con tus experiencias en general de lo que has vivido como alumno.

Las respuestas que proporciones servirán para aplicar modificaciones a la carrera con la finalidad de mejorar su funcionamiento.

Objetivo

Identificar aspectos del desarrollo de la licenciatura en Educación en relación con el modelo académico del Sistema de Universidad Virtual.

Indicaciones:

- Favor de contestar todo el cuestionario.
- Escribe en el espacio correspondiente el número que mejor se ajuste a tu opinión de acuerdo con lo siguiente: 4= totalmente de acuerdo, 3= relativamente de acuerdo, 2= relativamente en desacuerdo, y 1= totalmente en desacuerdo.
- En las preguntas abiertas contesta de manera breve y clara de acuerdo con lo solicitado.

I. Diseño de los cursos

1.1 Diseño de ambiente de aprendizaje

1.1.1 ¿En los cursos se solicita exhibir los productos de aprendizaje al grupo? ()

1.1.2 ¿Los documentos y fuentes para consulta son adecuados de acuerdo con lo solicitado en las actividades de aprendizaje? ()

1.1.3 ¿Los documentos y fuentes de consulta son suficientes de acuerdo con lo solicitado en las actividades de aprendizaje? ()

1.1.4 ¿En los cursos se identifican espacios de trabajo en donde los alumnos desarrollan sus actividades? ()

- 1.1.5 ¿Existen indicaciones claras para las interacciones en foros de acuerdo con las actividades de aprendizaje? ()
- 1.1.6 ¿Existen indicaciones claras para el diálogo en el portafolio? ()
- 1.2 Principios educativos en actividades de aprendizaje
 - 1.2.1 ¿En las actividades de aprendizaje se ofrece libertad para consultar documentos adicionales a los incluidos en los cursos? ()
 - 1.2.2 ¿Las actividades permiten un aprendizaje significativo porque se vinculan con la realidad de los alumnos? ()
 - 1.2.3 ¿Se demanda creatividad en las actividades de aprendizaje? ()
 - 1.2.4 ¿Se propicia el trabajo cooperativo y colaborativo entre los alumnos para realizar las actividades de aprendizaje? ()
- 1.3 Dimensiones del aprendizaje en las actividades
 - 1.3.1 ¿Las actividades preliminares permiten identificar los saberes previos y motivan para el estudio? ()
 - 1.3.2 ¿Existen actividades para adquirir y organizar información? ()
 - 1.3.3 ¿Se incluyen actividades donde se solicita procesamiento de la información? ()
 - 1.3.4 ¿Existen actividades donde se debe aplicar a situaciones concretas la información consultada o analizada? ()
 - 1.3.5 ¿Se incluyen actividades para que el alumno identifique cómo fue su proceso de aprendizaje y que el mismo valore lo que aprendió? ()
- 1.4 Evaluación del aprendizaje
 - 1.4.1 ¿Se especifica en los cursos qué características serán tomadas en cuenta para evaluar las actividades de aprendizaje y se indica el puntaje de cada característica?()

¿Qué comentario deseas hacer del diseño de los cursos?

II. Desarrollo de los cursos

2.1 Gestión de sistemas y ambiente de aprendizaje

- 2.1.1 ¿En los cursos se propicia por parte de los asesores una comunidad de aprendizaje? ()
- 2.2 Dimensiones del ambiente de aprendizaje
- 2.2.1 ¿En el desarrollo de los cursos se presentan manifestaciones afectivas entre los alumnos que los motiven? ()
- 2.2.2 ¿En el desarrollo de los cursos se manifiestan relaciones sociales entre los alumnos para compartir ideas y experiencias? ()
- 2.3 Gestión curricular
- 2.3.1 ¿Existe flexibilidad para que los alumnos determinen su ruta de formación? ()
- 2.3.2 ¿Existen diferentes modalidades para acreditar las materias? ()
- 2.3.3 ¿Se les involucra a los alumnos en proyectos de diferentes instituciones? ()
- 2.4 Evaluación del aprendizaje
- 2.4.1 ¿En los cursos se indica que los alumnos podrán entregar productos de aprendizaje diferentes a los especificados? ()
- 2.4.2 ¿En los cursos se indica que los asesores podrán aplicar criterios flexibles en la evaluación de las actividades de aprendizaje? ()

¿Qué comentarios deseas hacer del desarrollo de los cursos?

III. Actuación de los asesores en la operación del programa

- 3.1 Ambiente de aprendizaje
- 3.1.1 ¿Los asesores posibilitan que el grupo se sienta integrado? ()
- 3.1.2 ¿Los asesores propician relaciones sociales entre los alumnos? ()
- 3.1.3 ¿Los asesores manifiestan relaciones afectivas con los alumnos? ()
- 3.1.4 ¿Los profesores, a través de la asesoría, articulan los procedimientos y conocimientos que debe utilizar el alumno tomando en cuenta su entorno para realizar sus actividades de aprendizaje? ()
- 3.2 Asesoría

- 3.2.1 ¿Los asesores dialogan constantemente con sus alumnos respecto al desarrollo de sus actividades? ()
 - 3.2.2 ¿Los asesores impulsan en los alumnos el desarrollo de la creatividad? ()
 - 3.2.3 ¿Los asesores muestran flexibilidad en las características de las actividades de aprendizaje que entregan los alumnos? ()
 - 3.2.4 ¿En la función de asesoría se aprovechan las herramientas tecnológicas que ofrece Metacampus? ()
 - 3.3 Evaluación del aprendizaje
 - 3.3.1 ¿Los asesores aplican de manera detallada los criterios de evaluación? ()
 - 3.3.2 ¿Los asesores explican los aciertos y los aspectos a mejorar en los productos de aprendizaje? ()
- ¿Qué comentarios deseas hacer relativos a la actuación de los asesores en el desarrollo de la carrera? ()

IV. Contribución de Metacampus en la operación del modelo académico

4.1 Exhibición

- 4.1.1 ¿En Metacampus se pueden mostrar los productos de los alumnos con sus características de forma y fondo (sonido, movimiento e imágenes)? ()

4.2 Información

- 4.2.1 ¿En Metacampus es factible el acceso directo a fuentes informativas de la Biblioteca Virtual del SUV? ()
- 4.2.2 ¿La clasificación e identificación de las fuentes informativas es funcional? ()

4.3 Interacción

- 4.3.1 ¿Metacampus posibilita procesos de comunicación claros y fáciles en los foros por su estructura y sus herramientas? ()
- 4.3.2 ¿Metacampus posibilita procesos de interacción adecuados entre asesores y alumnos en el espacio de portafolio? ()

4.4 Producción

4.4.1 ¿Metacampus posibilita la conformación de equipos para el trabajo colaborativo en los foros? ()

4.4.2 ¿Metacampus contiene herramientas tecnológicas que permiten la elaboración de los productos de aprendizaje solicitados en los cursos? ()

¿Qué comentarios deseas hacer respecto a Metacampus?

Muchas gracias por tu colaboración.

APÉNDICE C

GUIÓN DE ENTREVISTA AL RESPONSABLE DE DISEÑO EDUCATIVO

1. ¿Cuáles son los elementos del modelo académico que principalmente se han cuidado en el diseño de los cursos?
2. ¿Cuáles son los aspectos del modelo académico que no se han aplicado en el diseño de los cursos? ¿Por qué?
3. ¿Considera que el diseño de los cursos propicia un ambiente de aprendizaje? ¿Por qué?
4. De los principios educativos de creatividad, autogestión, significatividad y participación, ¿cuáles se aplican más en el diseño de los cursos? ¿Por qué?
5. ¿Cuáles son las razones de que algún principio se aplique menos en el diseño de los cursos?
6. ¿Cuáles dimensiones del aprendizaje que especifica el modelo académico se han aplicado en el diseño de las actividades de aprendizaje?
7. ¿Cuáles son las razones de que alguna dimensión del aprendizaje se aplique menos en el diseño de las actividades de aprendizaje?
8. ¿En los cursos se permite que los alumnos entreguen productos de aprendizaje diferentes a los indicados? ¿Por qué?
9. ¿Los asesores pueden aplicar criterios flexibles en la evaluación de las actividades de aprendizaje? ¿Por qué?
10. ¿Cuál ha sido el principal obstáculo en el rediseño de los cursos de la licenciatura en Educación?

APÉNDICE D

GUIÓN DE ENTREVISTA AL RESPONSABLE DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

1. ¿Cuáles acciones se realizan en la licenciatura en Educación en congruencia con el modelo académico?
2. ¿Cuáles acciones de acuerdo con el modelo académico no se han efectuado en el programa de licenciatura en Educación? ¿Por qué?
3. ¿Cuáles han sido los principales obstáculos en el desarrollo de la carrera para aplicar el modelo académico?
4. ¿Cuáles aspectos del diseño de los cursos no se han atendido adecuadamente de acuerdo con el modelo académico?
5. ¿Cuáles son los elementos del modelo académico que principalmente se han cuidado en el diseño de los cursos?
6. ¿Cuáles son las acciones de los asesores y alumnos que fundamentalmente son congruentes con lo especificado en el modelo académico?
7. ¿Cuáles son las acciones de los asesores y alumnos que no son congruentes con lo indicado en el modelo académico?
8. ¿Cuáles son los elementos o espacios de Metacampus que contribuyen a la operación del modelo académico?
9. ¿Cuáles aspectos del modelo académico no se aplican por falta de desarrollo de Metacampus?

APÉNDICE E

GUÍA PARA LA DISCUSIÓN EN LOS GRUPOS FOCALES CON ASESORES

1. ¿Qué elementos o aspectos en el diseño de los cursos quieren profundizar?
2. ¿Qué aspectos del diseño de los cursos consideran como los más importantes que deban ser atendidos para el rediseño? ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades en el desarrollo de los cursos respecto al modelo académico?
4. ¿Cuáles son las posibles causas de que algunas acciones de los alumnos no sean congruentes con el modelo académico?
5. ¿Qué proponen para mejorar la actuación de los alumnos respecto al modelo académico?
6. ¿Qué aspectos de la plataforma Metacampus consideran como los más importantes que han contribuido a la aplicación del modelo académico?
7. ¿Qué proponen para mejorar la plataforma Metacampus?

APÉNDICE F

GUÍA PARA LA DISCUSIÓN EN LOS GRUPOS FOCALES CON ALUMNOS

1. ¿Cuáles características del diseño de los cursos consideran adecuadas e importantes?
2. ¿Cuáles aspectos del diseño de los cursos consideran que debe ser mejorado?
3. ¿Cuáles acciones de los profesores en la asesoría consideran que son adecuadas y cuáles son inadecuadas?
4. ¿Cuáles acciones de los asesores al evaluar el aprendizaje han sido justas y cuáles han sido injustas?
5. ¿Qué obstáculos les ha presentado el Metacampus para realizar sus actividades de aprendizaje?
6. ¿Qué proponen para mejorar la plataforma Metacampus?

APÉNDICE G

INSTRUMENTOS PARA VALIDACIÓN DE CUESTIONARIOS Y GUIONES DE ENTREVISTAS

Apreciable académico. La presente herramienta es para validar los cuestionarios que se aplicarán a asesores y alumnos, así como para validar los guiones de entrevistas al responsable de diseño y al responsable de la licenciatura en Educación, como parte de un estudio de investigación de tipo evaluativo. La investigación se enfoca a evaluar el programa de licenciatura en Educación con base en lineamientos del modelo académico del Sistema de Universidad Virtual.

Para efectos de la revisión de los instrumentos se definieron los siguientes criterios o elementos:

1. La congruencia se refiere a los aspectos o elementos de la licenciatura que se desarrollan de acuerdo con lo descrito en el modelo académico.
2. La actuación se enfoca a las acciones de asesores o alumnos que son coherentes con el modelo académico.
3. La operacionalización se entiende como el funcionamiento o posibilidades tecnológicas que ofrece la plataforma Metacampus para que opere el modelo académico.
4. Las fortalezas se identifican como las acciones que se han realizado en el programa de licenciatura y que son coherentes con el modelo académico.
5. Las debilidades se refieren a la ausencia de acciones o a la presencia de elementos o acciones no deseables de acuerdo con el modelo académico.

Para efectuar la validez de contenido de cada pregunta de los instrumentos, en primer lugar identifique el criterio o elemento al que se refiere el ítem (“congruencia”, “actuación”, “operacionalización”, “fortalezas” y “debilidades”). En segundo lugar, valore si el contenido de la pregunta es pertinente de acuerdo con el propósito del estudio y las preguntas de la investigación.

Su participación en este proceso de validación es anónima, por lo que no es necesario que anote su nombre.

Muchas gracias por su colaboración.

Hoja de revisión del Cuestionario para asesores sobre el desarrollo de la licenciatura en Educación

| Núm. de pregunta | Criterio | ¿El contenido es pertinente al propósito del estudio y las preguntas de investigación? | Sugerencias o comentarios |
|------------------|----------|--|---------------------------|
| 1.1.1 | | | |
| 1.1.2 | | | |
| 1.2.1 | | | |
| ... | | | |
| 4.5.2 | | | |

Hoja de revisión del Cuestionario para alumnos sobre el desarrollo de la licenciatura en Educación

| Núm. de pregunta | Criterio | ¿El contenido es pertinente al propósito del estudio y las preguntas de investigación? | Sugerencias o comentarios |
|------------------|----------|--|---------------------------|
| 1.1.1 | | | |
| 1.1.2 | | | |
| 1.2.1 | | | |
| ... | | | |
| 4.5.2 | | | |

Hoja de revisión del Guión de entrevista al responsable de diseño educativo

| Núm. de pregunta | Criterio | ¿El contenido es pertinente al propósito del estudio y las preguntas de investigación? | Sugerencias o comentarios |
|------------------|----------|--|---------------------------|
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |
| ... | | | |
| 10 | | | |

Hoja de revisión del Guión de entrevista al responsable de la carrera licenciatura en Educación

| Núm. de pregunta | Criterio | ¿El contenido es pertinente al propósito del estudio y las preguntas de investigación? | Sugerencias o comentarios |
|------------------|----------|--|---------------------------|
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |
| ... | | | |
| 10 | | | |

APÉNDICE H

CONCENTRADO DE RESPUESTAS DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS DEL CUESTIONARIO PARA ALUMNOS SOBRE EL DESARROLLO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

Concentrado de respuestas de las preguntas abiertas del Cuestionario para alumnos sobre el desarrollo de la licenciatura en Educación

| Num. de alumno | Diseño de cursos | Desarrollo de los cursos | Actuación de asesores | Contribución de Metacampus |
|----------------|---|---|--|---|
| 1 | Los foros no logran el objetivo de interacción y no permiten aprender por el diseño que presenta en la plataforma. No se aprende de mucho de ellos. | Muchas veces el exceso de lectura confunde y se presiona el aprendizaje. Logrando poco aprendizaje significativo. Los tiempos son cortos para la cantidad de actividades. | Generalmente atienden a las necesidades del alumno y procuran retroalimentar las actividades realizadas. | La estructura de Metacampus debería ser más dinámica y mostrar más elementos directamente, como las actividades de los compañeros o que sea visible al inicio el chat. |
| 2 | Revisar las instrucciones a través de un redactor profesional, para cerciorarse de que son realmente claras. | Faltan elementos para crear comunidades de aprendizaje activas. | Su desempeño [de los asesores] es vital, en ello radica el aprendizaje y gusto por la materia; son pocos los que retroalimentan de manera consistente. | Considero que la plataforma es funcional, pero habría que ampliar su capacidad, pues en fechas de entrega se satura. |
| 3 | En algunas actividades hay indicaciones confusas. | Ninguno | Respecto a foros sugiero más interacción hacia el grupo por parte de los asesores para generar y confirmar aprendizajes. Algunos asesores ofrecen una retroalimentación muy pobre, con evaluaciones extemporáneas, lo cual no nos permite saber si vamos bien en nuestro proceso. Sugieriría para algunos [asesores] menos tiempo al evaluar y retroalimentar. | En ocasiones Metacampus es sumamente lento y me ha tocado que no se anexa el trabajo realizado. |
| 4 | Me gustaría que las indicaciones para el dialogo fueran más claras y explícitas, que cualquiera las comprendiera. | Que se les explique a los alumnos que hay formas de comunicarse con los demás compañeros, por medio de correos electrónicos y chat. | Que retroalimenten con prontitud a los trabajos realizados, pues de sus comentarios depende muchas veces el avance de los trabajos. | Ninguno. |
| 5 | Tener comunicación entre asesores para evitar en lo posible el que comiencen las fechas de entrega de las actividades. | Se carece completamente de oportunidades de entablar relaciones sociales y de mostrar relaciones afectivas. | La mayoría [de los asesores] cumple con la aplicación de criterios de evaluación del aprendizaje. | La plataforma está subutilizada, no se explota al máximo. La plataforma es totalmente funcional. Me gustaría poder contar con parte de las actividades de semestres anteriores y lecturas para medir mi avance. |

| | | | | |
|----|--|--|--|---|
| 6 | Ser más claros y explícitos en el diseño Instruccional de algunos cursos. | Que fomen o fortalezcan nuevos con proyectos en otras instituciones donde el alumno pueda participar. | Que los asesores usen más la plataforma para establecer un canal de comunicación más claro de forma individual y grupal. | Que se fortalezca la plataforma en tamaño y calidad. |
| 7 | Que en algunos cursos se da mayor importancia a actividades de foro, de equipo o participación en portafolio. | Aunque no se especifica la flexibilidad en criterios de evaluación por parte del asesor, éste al final aplica los suyos en algunas ocasiones. | Hay buen desempeño, pero también lo opuesto en la actuación de algunos asesores. | El apartado de dudas tiene deficiencias, así como nunca es aprovechado el espacio del chat. |
| 8 | Quizá se manejaran materiales con imágenes, realizar actividades para aplicar la creatividad. | Que los productos que se solicitan tengan bien sus especificaciones y respecto a la evaluación considero que no hay flexibilidad, ya que en muchas ocasiones se asigna la calificación por la forma y no se toma en cuenta el fondo. | He tenido asesores que me han recomendado 2 o 3 actividades y jamás lo volvieron a hacer, es decir, las actividades fueron sin su guía. En algunos cursos es necesaria la retroalimentación inmediata ya que una actividad se desprende de otra. | Ninguno. |
| 9 | Me parece muy bien estructurado | Muy bien el desarrollo. | En la mayoría de los casos son atentos, pacientes y su actitud es motivadora y de confianza. | Regularmente es funcional y adecuado. A veces afecta los procesos de mantenimiento. |
| 10 | Las instrucciones y los objetivos deberían tener claridad. | Los asesores deben propiciar la comunicación real y continua durante el transcurso de la materia para que se pueda desarrollar más la autogestión. | Los asesores deben mejorar la comunicación. | El Metacampus y sus servicios me parecen buenos, pero si modifican o implementa servicios no lo comunican a la comunidad educativa. |
| 11 | Me gustaría que los cursos fueran más interactivos, que las actividades tuvieran un toque más personal y divertido. | Me gustaría que fueran motivantes. Que hubiera una felicitación cuando se obtiene una buena calificación. | Que tuvieran más comunicación con sus alumnos. | Metacampus es muy bueno, pero sugiero que fuera más interactivo. |
| 12 | En varios cursos se requiere interacción de los alumnos en portafolios o en foros y no están habilitados para recibir comentarios. | En general el curso cuenta con las herramientas suficientes, sin embargo, no siempre se aprovechan al máximo por el asesor y por nosotros los alumnos. | Son pocos los asesores con los que no intercambie opiniones, me siento con la confianza para preguntar y modificar actividades gracias a la comunicación con mis asesores. | Es un programa eficiente y cómodo de utilizar, sin embargo, no he logrado beneficiarme de la biblioteca virtual, fuera de ello es muy práctico y su estructura es fácil de acceder. |

| Num. de alumno | Diseño de cursos | Desarrollo de los cursos | Actuación de asesores | Contribución de Metacampus |
|----------------|---|--|--|---|
| 13 | Que se agregaran más recursos en apoyo a actividades que son claves para el aprendizaje, por ejemplo videoconferencias. También algún apoyo de tutoría extra para no sentirme sola en mi proceso. | Que se implemente algo nuevo para estar integrados pues el trabajo en equipo, en la modalidad, no me ha dado buenos resultados. | Algunos asesores no toman muy en serio su trabajo, tal vez tienen mala paga, no revisan, no retroalimentan o hacen al final del curso, esos asesores deberían quitarlos. | El Metacampus es muy bueno, pero puede mejorar mucho más. La biblioteca debe ser más visible, con recursos de apoyo extras que si funcionan adecuadamente se le saca más provecho a Metacampus. |
| 14 | El diseño de los cursos se ha encaminado a la competencia y habilidad que el alumno debe desarrollar, pero en algunos cursos se maneja solo el proceso de información. | El desarrollo es relativo a los objetivos de los mismos, cada curso aplica diferentes procesos por lo que tienen diversidad de actividades, pero en algunos cursos no es muy adecuado su desarrollo. | La actuación de los asesores ha sido el principal factor para continuar en cada curso, aunque sea diferente su manera de retroalimentar. En este semestre he tenido un apoyo más continuo, colaborativo y motivante. | Considero que tiene una estructura apegada al aprovechamiento del alumno, pero algunas herramientas no se han habilitado adecuadamente a las necesidades del desarrollo de actividades. |
| 15 | En los proyectos enfocan a los temas de interés del alumno, pero se deben delimitar a un área educativa pues los resultados grupales son muy diversos. Que los objetivos sean claros y simples. | La retroalimentación oportuna influye en la corrección de las actividades y en las actividades consecutivas. | La evaluación rápida influye en el seguimiento óptimo. | El fondo gris es deprimente. Algunos recursos no pueden consultarse. |
| 16 | Me parece un diseño adecuado a mis necesidades de aprendizaje. No es muy sencillo pero tampoco difícil comprenderlo que en cada materia se pide. | Algunas veces he mandado mis dudas al espacio correspondiente y no he recibido respuesta. En la evaluación algún asesor me ha puesto una E y otro asesor me pide que modifique mi actividad. | He tenido excelentes asesores, pero de otros no he recibido ningún comentario de mis actividades. La mayoría son accesibles. | En general es excelente, sin embargo algunas veces no es posible abrir las lecturas de apoyo. |

| | | | | |
|----|--|--|---|---|
| 17 | Que las indicaciones de las actividades sean claras y entendibles. | La aplicación de los cursos requiere claridad y más comunicación. | Que se abran los foros a tiempo y cuando se tenga que comentar un trabajo en el foro sean muy claras las indicaciones para hacerlo, además con el tiempo suficiente para hacerlo. | Existe un sitio llamado "chat" que nunca se ha utilizado o abierto y considero que es una herramienta útil para compartir conocimientos y propiciar la comunicación. |
| 18 | Algunas actividades son muy cerradas, es decir, no permiten que el alumno elija el diseño de la actividad. | Fomentar la interacción con otros institutos para ampliar el aprendizaje. | No todos los asesores trabajan de forma efectiva, la mayoría muestran vocación y gusto. | Metacampus es un espacio muy efectivo y de calidad. La falta de participación de los alumnos y la motivación de los asesores hace que no se aproveche en su potencialidad. |
| 19 | El diseño es adecuado, pero en ocasiones falla el inicio de los foros. | Los cursos son buenos, pero solamente he visto variedad en su desarrollo en los que son vinculados a computación o diseño de materiales didácticos. | En su mayoría los asesores apoyan mucho a los estudiantes, el único inconveniente es que no siempre están disponibles. | Es un buen sistema de estudio. |
| 20 | Mejorar y aumentar documentos de consulta, algunos solo tratan el tema por encima. | A muchos asesores les falta motivar y propiciar una comunidad de aprendizaje. Sólo califican y evalúan actividades y muchas veces no dan ni comentarios en el portafolios. | A muchos asesores les falta involucrarse en la materia, crear y propiciar relaciones asesor-alumno y alumno-alumno. | Metacampus me parece muy bien, pero le falta una biblioteca más funcional pues al realizar las actividades me tengo que salir de Metacampus y volver a entrar para entregar en portafolios. |
| 21 | Se piden actividades muy repetitivas entre las materias. | Existen asesores que no se involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tardan en evaluar y no retroalimentan para mejorar. | Pocos retroalimentan las actividades. | Es dinámico y de fácil acceso. Nunca se ha utilizado el chat del Metacampus. |
| 22 | Los cursos de los últimos dos semestres han mostrado tener hilación y aplicación en la realidad. | Las actividades son relativamente abiertas pero tienen un mismo criterio de presentación. | El asesor participativo y comunicativo facilita el desarrollo del curso, pero algunos son apáticos en la retroalimentación. | Ninguno. |

| Num. de alumno | Diseño de cursos | Desarrollo de los cursos | Actuación de asesores | Contribución de Metacampus |
|----------------|--|---|---|--|
| 23 | Las modificaciones actuales son excelentes, el inconveniente es que modifica nuestro programa de vida pues el tiempo para hacer las actividades aumenta. | Ninguno. | En general la actuación de los asesores es muy buena. | Muy funcional, muy bueno. |
| 24 | Considero que el diseño de los cursos cumple con los objetivos planteados. | El desarrollo se cumple de acuerdo con los criterios establecidos. | Es muy importante cuando la asesoría se da de manera oportuna. | En general la plataforma está bien diseñada, pero en pocas veces no se tiene acceso. |
| 25 | En general es adecuado ya que se especifican objetivos, información en recursos, puntos a evaluar, etc. Puntos a mejorar: claridad en las indicaciones y facilidad para realizar algunas prácticas. | Más atención en las dudas de los alumnos. Se tiene poca atención y acompañamiento de algunos asesores. | Falta más atención personalizada, más orientación y apoyo para realizar algunas actividades. | Es muy buena a pesar de fallas esporádicas. |
| 26 | Respecto a los recursos para las actividades, algunas lecturas no son claras y tengo que consultar otros autores. | Sin comentarios. | Sin comentarios. | Me gustaría entrar automáticamente en comunicación para saber quién está conectado en tiempo real y poder consultar con compañeros y asesores. |
| 27 | Algunos cursos no cumplen con todos los lineamientos para el diseño de actividades como se menciona en el cuestionario. | El desarrollo de los cursos depende de la interacción del asesor con los alumnos. | Que la comunicación aunque sea asincrónica, el asesor es el mayor responsable de la comunicación asertiva. | Ninguno. |
| 28 | En ocasiones se sugiere leer textos que no aportan conocimientos a la actividad de aprendizaje. | No deseo hacer comentarios. | Hay ocasiones que en lugar de aclarar o precisar lo que ellos esperan en la actividad confunden más al alumno, sobre todo en aquellas donde no hay la oportunidad de modificar. | Es muy buena la plataforma. |

| | | | | |
|----|--|---|--|---|
| 29 | Me parecen adecuadamente diseñados, pero creo bueno que se introdujeran nuevas herramientas de trabajo. | Me parecen congruentes en todo su proceso. | Que en la retroalimentación se diera más explicación centrada en el trabajo individual y más acompañamiento en el curso. | Es una plataforma muy completa, funcional y amigable. Se sugiere incluirse nuevas herramientas para la interacción. |
| 30 | Los cursos están bien estructurados, pero en ocasiones no están bien especificadas las actividades. Propongo que los cursos sean más explícitos y claros. | Ninguno. | No retroalimentan a tiempo. | Que se puedan exhibir actividades de aprendizaje con movimientos, sonido e imágenes. |
| 31 | Que haya variación de actividades | No tengo comentarios. | Que no motiva para el trabajo grupal. | No tengo comentarios. |
| 32 | Provocar que el alumno busque enriquecimiento y no sólo utilice los recursos de apoyo. Al especificar en las actividades el criterio de evaluación cerrado se convierte en una actividad no flexible. | Propiciar en el alumno el desarrollo de la creatividad e iniciativa a buscar resoluciones para los problemas educativos. | Que los asesores entreguen sus comentarios y evaluaciones a tiempo para saber si vas bien o no. Que exploten más la plataforma. | Metacampus es una herramienta básica. |
| 33 | Que están bien diseñados y la mayoría tienen claridad. | En el desarrollo la asesoría a veces es lenta, eso dificulta el proceso pues no se pueden corregir actividades antes de las integradoras. | Que en ocasiones la asesoría no es a tiempo y falta claridad. | La plataforma es muy buena. |
| 34 | Algunas ligas de los materiales no corresponden al acervo. | Considerar la formación empírica de muchos alumnos para poder acreditar cursos con su correspondiente validez. Los foros no se habilitan a tiempo. | Son pocos los asesores dedicados y que retroalimentan a tiempo. | Que la pantalla sea más dinámica. El chat no funciona. |
| 35 | No tengo comentario. | No tengo comentario. | Por lo general sus observaciones no son claras y específicas. | Solo la biblioteca no he sabido utilizar. |

| Num. de alumno | Diseño de cursos | Desarrollo de los cursos | Actuación de asesores | Contribución de Metacampus |
|-----------------------|--|--|---|--|
| 36 | Que los materiales bibliográficos estén con la accesibilidad para bajar, copiar e imprimirse. | Sin comentarios. | Considero que las exigencias para dar una evaluación no debe ser la misma con un alumno que está en activo como docente y con varios años de experiencia a un alumno que acaba de salir del bachillerato. | Que es una plataforma bien estructurada, con las herramientas esenciales para desarrollar el curso de manera práctica y satisfactoria. |
| 37 | Los cursos están diseñados de una manera que pueden ser abordados sin mucha dificultad, las indicaciones son muy claras, lo que permite una fácil comprensión. | El desarrollo es muy sencillo, todo es cuestión de que cada alumno ajuste las materias que pueda desarrollar sin problemas. | La asesoría llega un poco tarde, por lo regular las actividades no son atendidas a tiempo, se tardan en hacer las recomendaciones y el espacio de "DUDAS" es el más afectado. | El funcionamiento del Metacampus es muy bueno, la única falla que le veo se refiere en la comunicación, porque algunas veces no avisan que estará fuera de servicio por mantenimiento. |
| Resumen de respuestas | Se destaca en primer término no que a los cursos les falta claridad en las indicaciones para hacer las actividades o para el diálogo en el foro; sin embargo, mencionaron que en general están bien diseñados. En segundo lugar mencionaron que las ligas no están actualizadas; algunos textos no aportan para realizar la actividad y otros no se pueden bajar. En tercer término mencionaron que no se permite hacer las actividades con diseño diferente a lo indicado y que la estructura de los foros no facilita la interacción. Se propuso: que haya indicaciones claras, variedad en las actividades, que los materiales se puedan bajar, facilitad para hacer prácticas y más herramientas de trabajo. | Se mencionó el desarrollo de los cursos atribuible a la retroalimentación, la evaluación del aprendizaje, la interacción, la aclaración de dudas y la motivación por parte del asesor. Se destacó la lentitud en la asesoría y en la apertura de foros. Se propuso: contar con actividades para desarrollar la creatividad y que se propicie que el alumno busque información adicional a los apoyos del curso. Además, que los cursos sean motivantes y se propicien comunidades de aprendizaje de alguna forma pues el trabajo en equipo no ha funcionado. Que se fortalezca la comunicación entre los alumnos pues no hay relaciones sociales ni afectivas. Que existan relaciones con instituciones que favorezcan el aprendizaje. | En general, mencionaron que los asesores no retroalimentan oportunamente y no atienden el espacio de dudas y eso afecta el avance a otras actividades. Pero destacaron que la mayoría son amables y accesibles. Se propuso: Que la asesoría sea con prontitud para saber cómo van en su proceso, que la atención sea más personalizada y con más acompañamiento. Que haya más comunicación con los alumnos usando más la plataforma y que se involucren más en los foros. | En general, se considera que Metacampus es una plataforma funcional, muy buena, de fácil acceso y con las herramientas básicas para el trabajo de los cursos. Se mencionó que el chat no funciona. Que se les dificultó o que no han usado la biblioteca virtual. Se propuso: que la plataforma sea más dinámica, más interactiva y con mayor capacidad pues en ocasiones está lenta, sobre todo en las fechas de entrega de trabajos. Que tenga nuevas herramientas de interacción y la posibilidad de exhibir actividades con movimiento y sonido. |

APÉNDICE I

CONCENTRADO DE RESPUESTAS DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS DEL CUESTIONARIO PARA ASESORES SOBRE EL DESARROLLO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

Concentrado de respuestas de las preguntas abiertas del Cuestionario para asesores sobre el desarrollo de la licenciatura en Educación

| Núm. de asesor | Diseño de cursos | Desarrollo de los cursos | Actuación de alumnos | Contribución de Metacampus |
|----------------|--|--|---|--|
| 1 | Algunas actividades tienen instrucciones poco claras. Materiales de recursos insuficientes. Poco énfasis en indicaciones de fondo y forma. | Difícil establecer criterios de evaluación flexible sin modificar diseño de actividades. | En algunos alumnos es limitada la capacidad de análisis y reflexión. Las aportaciones de los alumnos no reflejan las dimensiones del aprendizaje. | Faltan herramientas de interacción, tal vez blogs o wikis. La herramienta de foro ha sido insuficiente. |
| 2 | Ninguno | Algunas veces no están actualizados los porcentajes de evaluación. | Algunos muy comprometidos e interesados por su formación y otros preocupados por pasar la materia. | Algunas veces hay dificultad en el acceso. Insuficientes las herramientas para la interacción de equipos. |
| 3 | El diseño es apropiado para un proceso sistemático para alcanzar las competencias. | Los cursos han sido diseñados para cubrir las dimensiones del aprendizaje. | La mayoría participa activamente en las actividades, pero participan poco en foro. | El Metacampus tiene una plataforma excelente. |
| 4 | En la evaluación más que parámetros de forma y fondo, se debería avanzar en medición de desempeños. | Para el desarrollo de comunidades de aprendizaje es necesario ambientes que permitan la colaboración, más allá del grupo. | Es una actuación segmentaria por curso, no existen núcleos que integren competencias. | Se requiere mejorar las herramientas colaborativas, las de evaluación y visualización de las trayectorias escolares. |
| 5 | Deben ser más personalizadas las instrucciones para la realización de los productos. | Es necesario que se generen ambientes para mejorar la dimensión afectiva. | Es complicado fomentar el trabajo en equipo, claro que interviene la creatividad del asesor. | Ninguno. |
| 6 | Se cuida la forma, pero no se toman en cuenta los conocimientos previos. Se presuponen competencias que no están presentes en los alumnos. | Suele ser difícil para alumnos con características que no facilitan su autogestión. La comunicación no es suficiente algunas veces. | Los alumnos aportan lo que son capaces de aportar. Si el alumno se lo propone la modalidad es benigna. | La plataforma es muy buena y mejora cada semestre, se observa la evolución. |
| 7 | El diseño corresponde a un gestor educativo más que a un educador social. | En ocasiones no se toma en cuenta el razonamiento y opinión del alumno. Las actividades son rígidas y en ocasiones no hay apertura para que el alumno comparta su razonamiento libremente. | Regularmente el alumno está angustiado por las fechas, instrucciones poco claras y lecturas difíciles de comprender y en algunos momentos confusos. | Ninguno. |

| | | | | |
|----|---|--|--|--|
| 8 | Cuidar la correspondencia con el modelo: formación de comunidades, mejorar bibliografía y actividades más creativas y que promuevan la reflexión. | Mayor flexibilidad, por ejemplo en entrega de trabajos y algunos con un seguimiento más personalizado. | Los alumnos tienen niveles muy distintos y el programa debería proporcionar formas de trabajo, materiales y actividades para solventar sus necesidades. | Se deben optimizar las aplicaciones disponibles, principalmente foros que son muy difíciles de trabajar pues no permiten la edición de texto. Las páginas personales son muy austeras. No se pueden hacer cuestionarios y otros ejercicios. |
| 9 | No todos los cursos están diseñados tomando en cuenta todos los elementos que antes se mencionaron (en preguntas cerradas). | El desarrollo se afecta por múltiples factores, la calidad y efectividad del curso de inducción, el tiempo que se dedica al programa, los referentes previos, etc. | Suelen ser muy individualistas e intentan apegarse a los criterios de la guía para obtener una buena nota y se frustran cuando no la consiguen. | Hay muchas necesidades de los estudiantes para trabajo en equipo virtualmente. |
| 10 | Es adecuado que se especifiquen los criterios de evaluación para que el estudiante tenga referencias sobre la calidad que debe imprimir en sus actividades de aprendizaje. | La secuencia de los cursos que conforman la línea especializada tiene dificultades de coherencia y congruencia. | Se observa dificultad en la comprensión del proceso metacognitivo. Con frecuencia los alumnos analizan sus propias acciones y las participaciones de sus compañeros desde el sentido común, pero sin reflexión teórica. | Metacampus es amigable para el proceso, pero falta incluir la agenda. El uso de la biblioteca virtual no es fácil de comprender. |
| 11 | Los cursos responden a las necesidades de formación de los alumnos. Existe la diversificación de experiencias de aprendizaje, solo que algunos cursos se saturan de actividades y en otros las evidencias o productos se reducen. | El desarrollo del curso se fortalece o declina según la motivación que se genere. Al inicio los alumnos participan activamente, pero después la participación se reduce. | Aproximadamente un 50% de los alumnos muestran un gran compromiso con su proceso de formación, un 30% sigue solo indicaciones de la guía de instrucción y un 20% presentan un mínimo esfuerzo. | El Metacampus ha mejorado y ha ofrecido nuevas alternativas de interacción para la operacionalización del modelo académico. |
| 12 | Algunos están muy bien diseñados, en mi caso que asessoro 3 diferentes, a otros les falta mucho por revisar, se supone que estamos en el proceso de rediseño con base en la experiencia. | Está íntimamente ligado al diseño, y depende de ello y la interacción asesor estudiante, que fluye el curso adecuadamente. | Su participación está influenciada por sus experiencias educativas previas y su personalidad. Encontramos alumnos 100% autogestivos, ya motivados, organizados, creativos, etc. que generalmente son quienes laboran en un entorno relacionado con lo que aprenden. Los demás, luchan con la operación del programa en su proceso. | Considero que es una plataforma completa, segura, amable. El chat no es usado, aunque se ha propuesto, por lo que la comunicación sincrónica sería el único pero. |

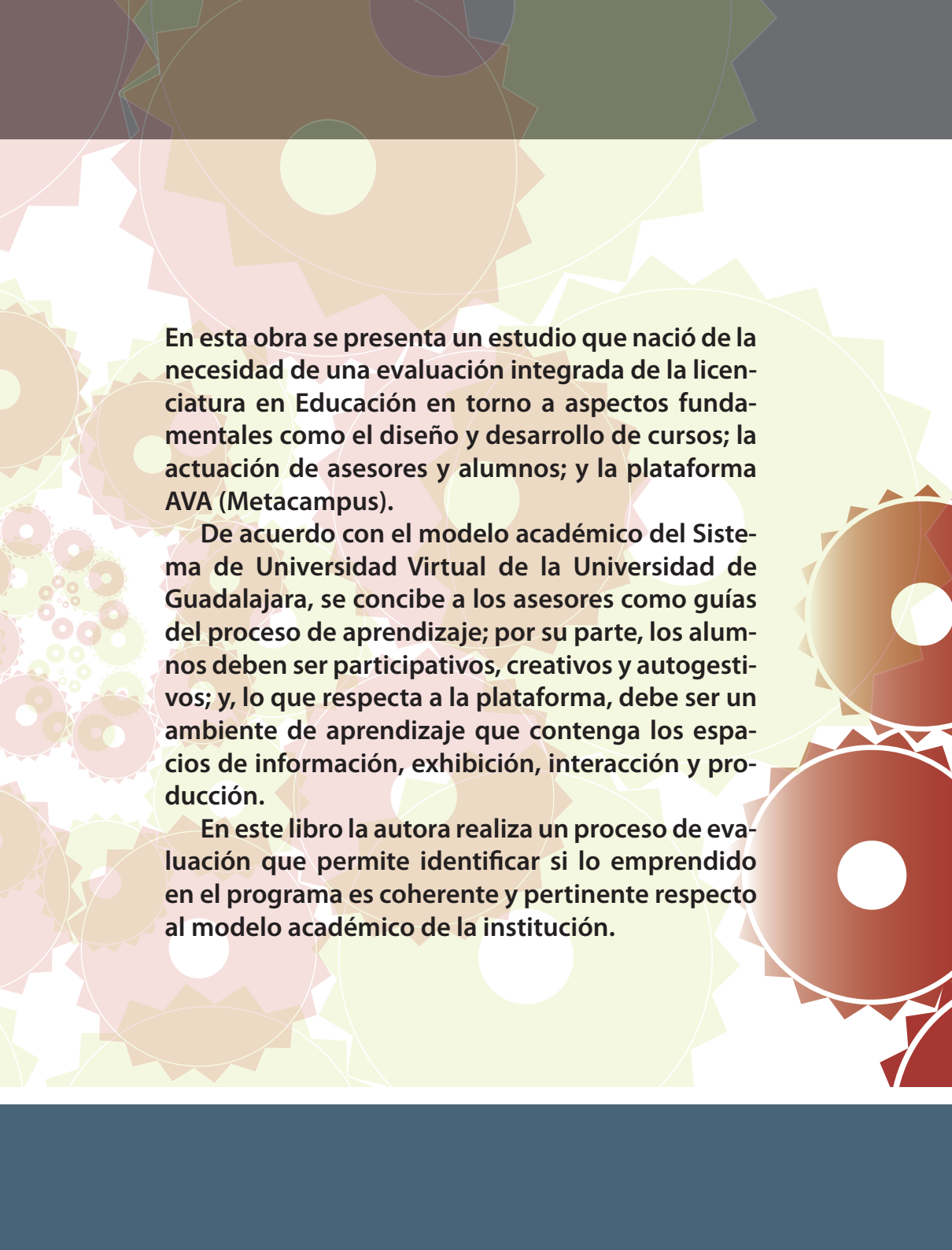
| | | | | |
|----|---|--|--|---|
| 13 | <p>Los cursos deberían de describir al alumno la competencia a desarrollar y fortalecer, especificando los conocimientos, habilidades y actitudes en los aprendizajes esperados, así como los criterios [de evaluación] de forma y fondo.</p> | <p>La mayoría de los cursos en los que he participado con frecuencia no tienen algunas matrices de envío de los productos de las actividades y como los asesores no tenemos acceso a modificaciones eso entorpece la entrega oportuna de las actividades. Los trámites burocráticos para la modificación son tardados.</p> | <p>El alumno se concreta a realizar las actividades sin aportar nada extra, tiene dificultad de comprensión lectora y en ocasiones no lee indicaciones, reproduce indicaciones y no refleja aprendizajes.</p> | <p>La plataforma es funcional en lo general, pero le faltan espacios de interacción para el trabajo en equipo.</p> |
| 14 | <p>Creo que ha sido difícil el hecho de que varias veces se han cambiado las directrices de los cursos.</p> | <p>Creo que lo más complicado ha sido crear un sistema en el que los estudiantes realmente debatan e intercambien información.</p> | <p>Es difícil que el alumno sea creativo y autogestivo pues ya todo está dado de antemano y es muy complicado salirse de esos parámetros.</p> | <p>El diseño del espacio de evaluación en la plataforma Metacampus no facilita ni la evaluación cualitativa (criterios) ni la cuantitativa (puntaje).</p> |
| 15 | <p>Hace falta fortalecer las actividades metacognitivas en los cursos y aclarar el modelo de evaluación en relación con las competencias, así como clarificar a qué se refieren los criterios de forma y a qué los criterios de fondo.</p> | <p>Los asesores debemos ceñimos totalmente al diseño del curso, ya que si no lo hacemos, los estudiantes comienzan a quejarse y señalan que tal o cual cosa no viene en la instrucción de la actividad.</p> | <p>La dinámica del curso es diferente en cada grupo, generalmente no se alcanza a percibir de una forma clara cómo los alumnos procesan la información porque falta generar actividades metacognitivas. Los alumnos son muy dependientes del asesor y acatan al pie de la letra las instrucciones del curso. Son responsables en cumplir a tiempo las actividades pero muchas veces las actividades no son de calidad ni denotan lectura. Generalmente hay problemas para la organización de trabajos de equipo porque los alumnos argumentan que no tienen tiempo por su trabajo y que generalmente no coinciden con sus compañeros de equipo. Por otro lado, en los foros generalmente se participa con información que se copia y se pega. Cuando los estudiantes emiten sus opiniones, generalmente no son fundamentadas ni se hacen en términos académicos.</p> | <p>Me parece que en metacampus hace falta fortalecer las herramientas que permitan tener más interacción, comunicación y trabajo cooperativo. Me parece que el espacio debería ser más flexible para favorecer el trabajo por competencias, ya que las necesidades de los cursos son diferentes y están en relación a la competencia a desarrollar. Yo que tuve la oportunidad de trabajar en diseño educativo, la realidad es que el diseño se tiene que adaptar a las herramientas que tiene la plataforma cuando la lógica del trabajo por competencias debería hacer posible que las herramientas de la plataforma se adapten a las necesidades del curso según la competencia que se pretende desarrollar.</p> |

| | | | | |
|------------------------------|---|---|--|---|
| <p>Resumen de respuestas</p> | <p>Se enfatizó que no hay claridad en los criterios de fondo y forma para evaluar el aprendizaje. No todos los cursos están diseñados adecuadamente, pero están rediseñando. Algunos cursos están saturados en actividades y otros muy reducidos. Se propuso: Que se aclaren los criterios para evaluar el aprendizaje y que sean evidentes para los alumnos para que identifiquen el logro de la competencia. Que haya correspondencia con el modelo, que se formen comunidades de aprendizaje. Que se fortalezcan las actividades metacognitivas. Que se aclare cómo debe ser la evaluación del aprendizaje de acuerdo con el modelo por competencias. Que se mejore la bibliografía. Que haya actividades para la reflexión.</p> | <p>Las respuestas fueron diversas en cuanto al desarrollo, pero la mayoría son cuestiones derivadas del diseño de los cursos, por ejemplo. Que no pueden cambiar criterios de evaluación ni actividades y algunas de estas son rígidas. Que ha sido complicado crear un sistema en el cual los alumnos dialoguen y debatan. Que no hay coherencia en algunos cursos de la línea especializante. Que no se toma en cuenta los referentes previos de los alumnos y su razonamiento. Otros aspectos mencionados fueron: la insuficiente comunicación y que la motivación está presente al inicio del curso y después decae. Se propone: Que haya más colegiación al margen del grupo para lograr las comunidades de aprendizaje. Ambientes de aprendizaje que propicien relaciones afectivas. Mayor flexibilidad en entrega de trabajos.</p> | <p>En general, la actuación de los alumnos es apegada al diseño de los cursos y a las indicaciones del asesor. Sin embargo, algunas respuestas fueron: algunos alumnos están comprometidos con su formación y otros sólo quieren aprobar las materias. La actuación es individualista, argumentan no poder trabajar en equipo por cuestiones laborales. Se les dificulta el proceso metacognitivo y la comprensión lectora. No pueden ser creativos ni autogestivos pues los cursos están predeterminados. La participación en foro es menor que en las actividades, y sus opiniones en foro en algunos casos no reflejan análisis ni reflexión y no son fundamentadas. No se hicieron propuestas en este aspecto.</p> | <p>En general, Metacampus es una plataforma funcional y buena que ha mejorado constantemente. Falta herramientas para la interacción como blogs o wikis y herramientas para comunicación sincrónica como el chat que no ha funcionado y herramientas de evaluación para diseñar cuestionarios u otros ejercicios. Los foros son difíciles de trabajar. La biblioteca virtual no es fácil de comprender. Se propuso: Incrementar herramientas para la comunicación, la interacción y la integración de equipos para propiciar el trabajo cooperativo. Flexibilidad para propiciar el trabajo que favorezca el logro de competencias. Incluir la agenda. Se requiere visualizar las trayectorias escolares.</p> |
|------------------------------|---|---|--|---|

Educación Virtual. Congruencia entre el modelo y la práctica se terminó de imprimir en septiembre de 2012 en Transición, Mezquitán 645, Col. Santuario, Guadalajara, Jalisco, México.

Esta edición consta de 200 ejemplares.

Editado en la Coordinación de Recursos Informativos de UDGVirtual por: Angelina Vallín Gallegos, edición; Brígida del Carmen Botello Aceves, corrección de estilo; Clara Estela Cisneros Meza, diagramación e infografía.



En esta obra se presenta un estudio que nació de la necesidad de una evaluación integrada de la licenciatura en Educación en torno a aspectos fundamentales como el diseño y desarrollo de cursos; la actuación de asesores y alumnos; y la plataforma AVA (Metacampus).

De acuerdo con el modelo académico del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, se concibe a los asesores como guías del proceso de aprendizaje; por su parte, los alumnos deben ser participativos, creativos y autogestivos; y, lo que respecta a la plataforma, debe ser un ambiente de aprendizaje que contenga los espacios de información, exhibición, interacción y producción.

En este libro la autora realiza un proceso de evaluación que permite identificar si lo emprendido en el programa es coherente y pertinente respecto al modelo académico de la institución.