

01070

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Filosofía y Letras

9



Programa de evaluación de la formación de equipos  
interdisciplinarios para la producción de materiales  
de apoyo al estudio independiente en la  
Universidad de Guadalajara

**TESIS**  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

Presenta:  
María Gloria Ortiz Ortiz

TESIS CON  
FALLA LE ORIGEN

México, D.F. Abril 2002



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**Dedico este trabajo:**

**A Santiago, mi compañía y  
apoyo en todo momento.**

**A Manuel Muñoz, por su  
amor e inteligencia que son  
mi orgullo cada día.**

Agradecimientos:

A Manuel Moreno, por propiciar un espacio para el  
crecimiento profesional.

A Laura Rojo por haber asesorado  
y guiado pacientemente la  
construcción de esta tesis.

# ÍNDICE

Introducción.	I
<b>CAPÍTULO 1. La evaluación educativa</b>	<b>1</b>
1.1 La evaluación en la educación superior.	3
1.2 Los enfoques de evaluación.	6
1.3 El enfoque iluminativo.	12
1.4 La construcción de paradigmas y los grupos de discusión.	20
<b>CAPÍTULO 2. La Universidad de Guadalajara y la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia.</b>	<b>27</b>
2.1 La estructura y normas de la Universidad de Guadalajara.	29
2.2 El plan institucional de desarrollo 1995-2000.	31
2.3 La evaluación en la Universidad de Guadalajara.	33
2.4 Los antecedentes y situación actual de la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia.	35
<b>CAPÍTULO 3 El proyecto de formación de equipos interdisciplinarios para la producción de materiales de apoyo al estudio independiente (FEIME)</b>	<b>43</b>
3.1 La planeación del proyecto FEIME	45
3.2 La gestión y el desarrollo del proyecto FEIME	58
<b>CAPÍTULO 4. El programa y el proceso de evaluación del proyecto FEIME.</b>	<b>73</b>
4.1 La justificación y objetivos del proceso de evaluación.	75
4.2 La planeación de la evaluación y el proceso desarrollado.	77
4.3 El modelo de Parlett y Hamilton y los planteamientos de J. Ibáñez expresados en premisas metodológicas, y su derivación en los procedimientos, acciones e instrumentos de evaluación.	81
4.4 El análisis del proceso mediante la construcción de premisas y su derivación en el diseño de los instrumentos.	87

4.5 La descripción y aplicación de los instrumentos.	92
4.6 El proceso de sistematizar y analizar la información.	95
4.7 Resultados.	109
CAPÍTULO 5 Las alternativas propuestas.	115
Conclusiones	123
Obras y fuentes consultadas	129
Anexos:	
Anexo 1 Guía de Verificación para la Elaboración de Material de Aprendizaje Autogestivo	135
Anexo 2 Guía de Evaluación para Expertos Disciplinarios.	139
Anexo 3. Guía de Evaluación para Asesores.	147
Anexo 4. Cuadro de concentración de respuestas cerradas de la Guía de Evaluación para Expertos Disciplinarios.	155
Anexo 5 Respuestas de las preguntas abiertas, de la Guía de Evaluación para Expertos Disciplinarios, agrupadas en aspectos favorables, aspectos limitantes y sugerencias.	159
Anexo 6. Concentrado de respuestas de la Guía de Evaluación de Asesores	173
Anexo 7 Reunión de asesores.	187

## Introducción

En el ámbito educativo, cada vez con mayor énfasis, se identifica la necesidad de mejorar procesos y resultados de las acciones emprendidas en todos los niveles y aspectos. En los últimos años —con diferentes acercamientos—, las instituciones de educación superior han procurado realizar evaluaciones con el propósito de impulsar e instrumentar decisiones para mejorar sus metas.

La evaluación es una de las actividades académicas que requiere gran dedicación y que demanda un compromiso serio por las alternativas que pueden derivarse de sus resultados, de ahí que este proceso se debe asumir considerando principios fundamentales de responsabilidad y colaboración, lo cual repercute en la forma de participación de todos los involucrados.

En el desarrollo de todo proyecto o acción educativa, la evaluación generalmente se visualiza como un agregado o cierre del proceso. De manera asistemática se realizan modificaciones o ajustes según los obstáculos que surgen, pero pocas veces se planea y se realiza una evaluación de seguimiento que permita poner en vigor la evaluación continua tan citada y valorada en la bibliografía especializada.

Bajo esta perspectiva, en este documento se presenta una experiencia de evaluación realizada en la Universidad de Guadalajara en el contexto del “Proyecto de formación de equipos interdisciplinarios para la producción de materiales de apoyo al estudio independiente”, mismo que se desarrolló entre 1997 y 1999.

Los objetivos de la evaluación se definieron tomando como base los factores principales que podían influir en el proceso del diseño de los materiales educativos, en el diseño de los cuadernos de formación de los profesores que participaron elaborando su material, así como en la pertinencia de las estrategias de producción y formación.

Por el momento en que se ubicó la evaluación del proyecto, ésta se enfocó primordialmente al proceso, para atender los distintos factores que pudiesen influir en el desarrollo de los productos.

El principio general en el que se sustentó el proyecto, fue el de producir materiales educativos mediante el involucramiento de los profesores disciplinares en un proceso formativo y en consonancia con esto, y considerando las premisas del enfoque de evaluación adoptado, la evaluación se construyó y desarrolló paulatinamente. En el proceso de evaluación participaron los asesores del equipo central con el propósito de fortalecer el trabajo en equipo y extrapolarlo a los equipos de los centros universitarios.

La evaluación realizada ha sido de gran importancia para la Universidad de Guadalajara, en virtud de que permitió tener una experiencia en un campo difícil de atender y comprender, pero sobre todo, permitió aprendizajes significativos al poner en práctica opciones de trabajo con el equipo asesor y con los profesores disciplinares.

La tesis comprende cinco capítulos. En el primero, se desarrolla el marco teórico en el que se describen los enfoques de la evaluación, citando los autores más representativos así como las ideas que sustentan. Partiendo de este panorama, se revisa el enfoque del iluminismo así como de otros planteamientos compatibles, a partir de los cuales se delimitaron las premisas teóricas y metodológicas de la evaluación realizada.

En el capítulo 2, se presenta el marco contextual e institucional que permite identificar los antecedentes, los aspectos normativos, la estructura organizativa, las funciones y las actividades principales de la coordinación en la que se desarrolló el Proyecto de formación de equipos interdisciplinarios para la producción de materiales de apoyo al estudio independiente. En este capítulo se ubican los factores generales que influyeron en la dinámica y condiciones de participación de los profesores disciplinares, y de las diversas instancias universitarias que se involucraron.

Para comprender los aspectos centrales de la evaluación, en el capítulo 3 se describe el Proyecto de formación de equipos interdisciplinarios para la producción de materiales de apoyo al estudio independiente, para ello se describe en una primera parte qué se planeó, las interrelaciones de las partes y las omisiones del planteamiento mismo, en una segunda se precisa cómo se gestó y desarrolló el proyecto.

En el capítulo 4 se describe y analiza el proceso de evaluación llevado a cabo, considerando tanto las premisas teóricas y metodológicas como su traducción en los procedimientos e instrumentos aplicados. Además, se describen los procedimientos de aplicación de los instrumentos y el análisis de la información recabada, lo que permite contar con resultados de orden cuantitativo y cualitativo.

Con base en las circunstancias institucionales, las posibilidades de colaboración y trabajo con los participantes en el proyecto y los resultados obtenidos, en el capítulo 5 se describen las alternativas propuestas, las cuales en su mayoría ya se han instrumentado con lo que se obtiene mayor solidez en lo planteado.

Para cerrar el documento se presentan las conclusiones agrupadas en cuatro apartados, recuperando de manera general la secuencia de la tesis y los objetivos de la evaluación en torno a la contextualización, formulación, marco teórico y metodología empleada, así como el desarrollo del proyecto.



# CAPÍTULO 1

---

## La evaluación educativa



### **1.1 La evaluación en la educación superior**

En los últimos años, en las instituciones de educación superior a nivel nacional e internacional, se han intensificado las experiencias de evaluación internas y externas. Las razones que explican esta situación son diversas: el fenómeno de la globalización económica que incide en el aspecto educativo ha sido determinante para que las instituciones revisen sus estructuras administrativas, pero sobre todo sus modelos educativos de tal forma que se puedan establecer acciones y proyectos de colaboración e intercambio; también, los acuerdos convencionales de las normas de calidad, han propiciado la necesidad de verificar cuáles son los elementos con los que cuentan para lograr mayor reconocimiento y, por ende, la preferencia de la sociedad.

Para impulsar sus tareas de evaluación las instituciones y las organizaciones se están apoyando en diferentes enfoques y modelos dependiendo de los propósitos y circunstancias que atraviesan, de esta manera están evaluando el desempeño, el proceso educativo, la administración, las políticas educativas e impacto social, entre otros aspectos

La valoración de la calidad educativa en los últimos años se ha manejado principalmente a través de criterios e indicadores cuantitativos, el prestigio de las instituciones se percibe vinculado con la selectividad en los procesos de admisión, en el tamaño de su matrícula, en la magnitud y grado de los estudios del cuerpo docente, así como en los egresados y graduados de éstas. Esto se refuerza con lo expresado por Alexander Astin W. en la siguiente cita: “Cuando los educadores tienen necesidad de efectuar evaluaciones operativas de la calidad académica, en general equiparan esa calidad a los recursos con que cuenta una institución educativa: profesores con gran capacitación y prestigio, abundancia de medios y estudiantes brillantes”<sup>1</sup>

La estimación de los resultados para evaluar la calidad es otro procedimiento que las instituciones educativas utilizan al realizar seguimiento de sus egresados, pero esto no es suficiente para conocer los efectos de la educación recibida.

Específicamente en nuestro país, a partir de 1990 se implantaron varios mecanismos que de manera conjunta articulan un sistema de evaluación, entre estos destaca la creación de la Comisión

---

<sup>1</sup> ASTIN, W Alexander “¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad?” en *Revista de la Educación Superior*. Abril-junio 1991 p. 73.

Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) que impulsó la autoevaluación en las instituciones de educación superior.

Las universidades públicas utilizaron la propuesta metodológica de la CONAEVA y de la ANUIES, tratando de combinar las dos metodologías. “En los casos en que la información disponible se apegaba a la propuesta metodológica de la CONAEVA, se encontró falta de claridad en el uso que debería darse a los parámetros. Esta falta de claridad se tradujo en la interpretación de éstos como pauta obligatoria a cumplir, y no como referencia ilustrativa del funcionamiento institucional”.<sup>2</sup>

Esto tuvo como consecuencia la obtención de un cúmulo de información heterogénea con diferentes niveles de profundidad en su análisis. Sin embargo, en el informe evaluativo se procuró un proceso de sistematización obteniéndose cinco categorías: identificación de problemas, inserción de la institución en la sociedad, análisis de las conclusiones del informe, solución programática y características del proceso de evaluación.<sup>3</sup>

Reforzando el párrafo anterior, Josu Landa menciona que “Salvando las excepciones y sin negar una evidente variedad es posible consignar, en los informes presentados por la mayoría de las unidades, una escasa voluntad de verdad, carencias metódicas notables, manejo inadecuado de una información que se ha hecho crónicamente poco confiable, apego injustificado a patrones epistemológicos inconvenientes, rasgos de evaluar por evaluar (porque se trata de directrices nacionales o motivos similares), poca congruencia entre las conclusiones y los antecedentes...”<sup>4</sup>

En 1991 se establecieron, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) cuya misión es la evaluación externa de los programas de las instituciones de educación superior. Para iniciar sus trabajos se formaron ocho comités, en concordancia con las áreas de conocimiento según una clasificación de la ANUIES, uno más para la gestión y otro para las actividades de extensión de la cultura.<sup>5</sup>

Los comités pueden evaluar programas de licenciatura y de posgrado, sin embargo, se han centrado preferentemente en el nivel de licenciatura ya que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) se encarga, desde los ochentas, de la evaluación de proyectos de investigación y de los programas de posgrado

---

<sup>2</sup> TABORGA, Torrico Huáscar *Elementos analíticos de la evaluación del sistema de educación superior en México*. 1995, p. 49

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 51.

<sup>4</sup> LANDA, Josu G. “Subcomprensión y pseudocomprensión en el ámbito de la planeación y evaluación de la educación superior”, en FERNANDEZ, Alfredo L. y SANTINI, Laura (comp.) *Dos décadas de planeación de la educación superior*. 1993, p. p. 118 y 119

<sup>5</sup> LATAPÍ, Sarre Pablo. *Un siglo de educación en México I*. 1998, p. 313

Otro mecanismo de evaluación lo constituyen los cuerpos acreditadores donde participan colegios de profesionistas, asociaciones, autoridades educativas y empleadores principalmente. El proceso para su constitución ha sido muy lento, además de que para llegar a acuerdos concretos para la acreditación de conocimientos y habilidades se requiere un largo trabajo de discusión, análisis y consenso por todas las implicaciones que tienen dichos acuerdos tanto a nivel educativo como social.

Concretamente los cuerpos acreditadores se vinculan con el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), instancia que a partir del año 1995 realiza esfuerzos para uniformar los criterios e indicadores del logro de competencias principalmente en el sector laboral, lo que repercute en la determinación de los perfiles de egreso de las carreras. El CONOCER se “encarga de promover, autorizar y supervisar el establecimiento y funcionamiento de los Organismos Certificadores y, por su conducto, a los Centros de Evaluación y Evaluadores Independientes acreditados”<sup>6</sup>

A lo anterior, se suma la creación en 1994 del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), que se define como una asociación civil que proporciona servicios de evaluación a las instituciones de educación superior, el cual surge por una recomendación de la Asamblea General de la ANUIES en 1993, siendo aprobada posteriormente en 1994 por la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES)

El CENEVAL diseña instrumentos válidos y confiables que permiten obtener elementos para la evaluación de estudiantes e instituciones, considerando criterios generales a nivel nacional. Concretamente se enfoca en la evaluación de resultados que tienen que ver con el aprendizaje y el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas.

Como puede identificarse en las acciones descritas en materia de evaluación de la educación superior, se enfocan a estimar la calidad de las instituciones poniendo especial atención en elementos que puedan evidenciar logros de diversas magnitudes.

Se reconoce que de manera constante las instituciones educativas realizan evaluaciones asistemáticas apegadas a criterios variables que repercuten en actividades concretas como la contratación de personal, distribución de recursos, ampliación y creación de instalaciones, adquisición de equipo, etcétera. Sin embargo, se visualiza que la evaluación de la educación superior se ha centrado en aquellos aspectos que de manera significativa tienen impacto educativo y social para brindarle prestigio y reconocimiento.

---

<sup>6</sup> CONSEJO NACIONAL DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS LABORALES <http://www.conocer.org.mx>, enero 2001.

Los lineamientos de evaluación de los programas educativos han propiciado una preocupación por impulsar la mejora en los indicadores de calidad que los organismos rectores de la evaluación recomiendan, ignorando o descuidando el proceso que conduce a la obtención de resultados, pues la atención está puesta en los productos.

En el caso del nivel de formación del personal académico y administrativo como elemento de evaluación, ha propiciado la creación de prestaciones avaladas normativamente que posibilitan al personal el acceso a programas de formación y actualización con valor curricular, para tomarse en cuenta en las promociones de categorías laborales y para el otorgamiento de estímulos a la superación académica.

El interés en evaluar tiene también una razón económica ya que de la valoración de qué y cómo se implementen las acciones educativas para lograr impactos específicos, depende en gran medida el otorgamiento del presupuesto y la obtención de apoyo financiero externo.

Lo descrito en este apartado, permite identificar las principales acciones emprendidas para impulsar una cultura de la evaluación de la educación superior en la que están comprometidas tanto las instituciones educativas como el gobierno federal y la sociedad, de tal forma que los esfuerzos se enfoquen de manera coherente y equilibrada en las variables más importantes que inciden en los procesos educativos y por lo tanto en sus resultados.

## **1.2 Los enfoques de evaluación**

Generalmente en la literatura sobre evaluación se denominan modelos de evaluación a los diseños básicos representados por autores con cierto reconocimiento. House considera que los modelos se construyen de manera idealizada y que se basan en los principios generales de algún enfoque, de ahí que él prefiera denominarlos como enfoques.<sup>7</sup>

Siguiendo a House y retomando los planteamientos de otros autores podemos reconocer ocho enfoques distintos de evaluación que varían en función sus premisas conceptuales y metodológicas. A continuación se describen los enfoques:

### **A) El enfoque del análisis de sistemas**

Los destinatarios de este tipo de estudio evaluativo son economistas y directivos, los datos son cuantitativos y los resultados se expresan en términos estadísticos, por ejemplo correlaciones.

---

<sup>7</sup> HOUSE, E R. *Evaluación, ética y poder*. 1997, p 17.

El antecedente más concreto de este enfoque es el desarrollado en el Departamento de Defensa, cuyo secretario era Robert McNamara. En este caso el analista debe presentar las opciones de organización y la eficacia de las distintas estrategias a utilizar. Para ser aplicable debe existir una función estable de producción, de tal forma que sean muy identificados los factores iniciales y los productos esperados.

La característica más importante de este enfoque de evaluación es el análisis comparativo entre costo y producto de los programas.

La evaluación debe ser lo más objetiva posible para que sus resultados no varíen aún cuando sea aplicada por diferentes personas, de tal forma que se establezcan normas. “Las evaluaciones sistemáticas proporcionan pruebas válidas y fiables que pueden repetir otros observadores, que no podrían haberse producido sin la interacción y que incluyen información respecto al empleo eficaz de los fondos”<sup>8</sup>

#### B) El enfoque de objetivos conductuales

El elemento de referencia en la evaluación son los objetivos planteados y traducidos a metas, de tal forma que se pueda establecer una comparación entre ambos. El evaluador considera lo que expresan como meta quienes han elaborado el programa. El éxito entonces, está dado por la discrepancia entre los objetivos planteados y los resultados obtenidos.

En el ámbito educativo, el modelo basado en objetivos fue promovido por Tyler en los años cincuenta. El evaluador debía determinar si los estudiantes mostraban determinadas conductas especificadas en los objetivos, después de participar en un programa formativo.

En 1962, Mager planteó que los objetivos especificados en términos conductuales permitían derivar de ellos los criterios y niveles de consecución de las metas. Una herramienta en este enfoque lo constituyeron las taxonomías desarrolladas por Bloom y Popham en los setentas, aunque actualmente existen muchas más.

Las críticas más comunes a la evaluación basada en objetivos consisten en que la información no es útil para mejorar un programa<sup>9</sup> y que esa información frecuentemente tiene un ámbito muy reducido para constituir una buena base para evaluar un programa.

---

<sup>8</sup> HOUSE, E R. *Op. cit.* p 27

<sup>9</sup> STUFFLEBEAM, Daniel L. y Webster William J. “An analysis of alternative approaches to evaluation” en MADAUS, G. Scriven Michael y Stufflebeam Daniel (1991) *Evaluation Models. Viewpoints on educational and human services evaluation* p 27.

### C) El enfoque de decisión

En este enfoque se plantea que la evaluación debe estructurarse a partir de las decisiones que haya que tomar por parte del responsable principal, llámese director, coordinador o administrador. El nivel de quien toma las decisiones es fundamental para determinar los criterios de cada situación y las normas que utilizará el evaluador.

“El primer paso en la perspectiva se centra en la utilización de la evaluación, y consiste en la identificación y organización de los responsables pertinentes de la decisión y de los usuarios de la información que aporte la citada evaluación”<sup>10</sup>

Se plantea que la evaluación debería ser utilizada proactivamente para ayudar a mejorar un programa y, retroactivamente, para juzgar su valor.

Los resultados de la evaluación se utilizan cuando una persona se responsabiliza de la búsqueda de información para otras personas, de ahí se determina el tipo de información según las decisiones a tomar. Una limitación importante es que debido a la participación de un evaluador éste puede influir en los resultados de la evaluación.

La metodología es básicamente de encuesta utilizando cuestionarios y entrevistas que se van construyendo según la situación y resolviéndose por quienes toman las decisiones, aunque generalmente se centran en alguna dimensión o parte de un programa.

### D) El enfoque que prescinde de los objetivos

En este enfoque se ubica Scriven quien enfatiza la no utilización de objetivos en la evaluación para evitar sesgos tendenciosos. De todos los modelos éste es el menos utilizado.

El modelo sin objetivos reduce la posibilidad de buscar sólo los intentos del responsable del programa, pues los objetivos no son comunicados al evaluador. Por lo tanto, el evaluador debe indagar todos los resultados, ya que muchos de ellos pueden ser colaterales positivos o negativos que no se esperaban obtener en el proceso de indagación.

Una forma de utilización del enfoque sin objetivos es cuando se toma en cuenta a los destinatarios de los programas y no a los directivos. Scriven toma el concepto de necesidad para fundamentar la

---

<sup>10</sup> PATTON, M.Q. *Utilization – Focused Evaluation* p. 61. Citado por HOUSE, E.R. *Evaluación, ética y poder*. p. 30



evaluación. “Por tanto, la evaluación independiente de los objetivos se basa en el análisis de las necesidades del usuario y no de los objetivos de los productores”.<sup>11</sup> Lo anterior es comprensible si se considera que el enfoque está orientado a proteger a educadores y consumidores de productos y servicios de mala calidad.

La metodología en este enfoque no es muy clara, sin embargo, se puede mencionar la utilización de la calibración de jueces por medio de casos normalizados, la separación entre el individuo y el personal del programa y el análisis a cargo de agentes independientes, entre otros, “este tipo de estudio requiere de un experto fidedigno y competente, y recursos suficientes que permitan al experto conducir un estudio minucioso. A menudo este enfoque es demasiado costoso para poderse llevar a cabo eficientemente...”<sup>12</sup>

Ejemplos de experiencias evaluativas sin la utilización de objetivos lo constituyen las realizadas por House y Hogben al realizar visitas a aulas, entrevistas a profesores, revisiones de materiales desarrollados por expertos y examen de materiales concretos.

#### E) El enfoque de la crítica de arte

Básicamente se centra en una crítica educativa al juzgar los programas, por lo que el juicio es de corte cualitativo, basado en la experiencia. Las cualidades a describir se sitúan en la obra misma, lo que permite apreciar su valor.

Un representante de este enfoque es Eisner, quien considera que la crítica es el arte de la revelación, por lo que se requiere una gran sensibilidad para captar y comparar los acontecimientos o elementos. Para acceder a esto es indispensable una preparación adecuada y también experiencia.

La función de la crítica estriba en aplicar criterios para que los juicios puedan fundarse en considerar lo importante, lo que implica un buen conocimiento de la situación, para ampliar la percepción de las cosas y no necesariamente llegar a una crítica definitiva.

No existe una metodología normalizada ya que la revisión crítica puede realizarse de diversos modos, lo esencial es que el evaluador sea una persona experimentada que emita sus juicios de una forma que informe y eduque.

---

<sup>11</sup> HOUSE, E.R. *Op. cit.* p 32

<sup>12</sup> STUFFLEBEAM, Daniel L. y Webster William J. “An analysis of alternative approaches to evaluation” en MADAUS, G. Scriven Michael y Stufflebeam Daniel (1991) *Evaluation Models Viewpoints on educational and human services evaluation.* p 34.

## F) El enfoque de revisión profesional\*

Consiste en la evaluación entre profesionales del mismo campo, es decir, entre compañeros de profesión. Una forma de realizarse en el ámbito educativo, puede ser mediante la comparación entre un ejercicio de autoevaluación de la institución y los resultados que viertan las comisiones que realizan visitas a las escuelas, y con base en ello se formulan recomendaciones que deberán ser atendidas posteriormente por la institución. El propósito de este estudio es determinar si instituciones, programas y personal deberían ser aprobados para realizar funciones específicas.

No todas las revisiones profesionales se desarrollan con el mismo procedimiento, pero si es importante que las normas y criterios emanen de los profesionales mismos, culminando con una valoración global de un programa atendido por expertos del mismo campo profesional.

## G) El enfoque cuasijudicial

Se utilizan en la evaluación procedimientos de simulación, de juicios o de contrapruebas. Con frecuencia, se emplea el mecanismo operativo de formar tribunales o comisiones para aspectos controvertidos. Consiste principalmente en presentar testigos y pruebas, se establecen las reglas respecto a quién las presentará y bajo qué condiciones, poniendo mucho cuidado en declaraciones exhaustivas.

En algunas experiencias de evaluación se forman equipos opuestos y cada uno aporta argumentos a favor o en contra respecto a un programa educativo.

“Wolf concibió el proceso constituido por cuatro fases: planteamiento del problema, selección del mismo, presentación de argumentos y audiencia. En la primera fase, se llevaba a cabo una serie de entrevistas para descubrir treinta problemas. En la segunda, se utilizaba una encuesta dirigida a profesores, estudiantes y administradores con el fin de reducir el número de problemas. En la tercera fase, se preparaban los alegatos. En la cuarta, tenían lugar las sesiones de presentación anterior a la audiencia y ella misma”<sup>13</sup>

Las evidencias que se toman en cuenta van más allá de los hechos, se consideran también las opiniones, las percepciones y especulaciones en un marco de valores y posturas.

---

\* STUFFLEBEAM, Daniel L. y Webster William J. en “An análisis of alternative approaches to evaluation” denominan al enfoque de revisión profesional como Estudio de Acreditación/Certificación

<sup>13</sup> HOUSE, E R. *Op cit* p 39.

El objetivo de los procedimientos judiciales es resolver los problemas, con la característica básica de una audiencia donde se presentan argumentos en pro o en contra.

#### H) El estudio de casos

El punto principal en este enfoque es atender los procesos del programa y la percepción que las personas tienen de éste.

El estudio es casi completamente cualitativo por su presentación y su metodología, apoyándose ésta, principalmente, en entrevistas con muchas personas, observaciones y presentación de hallazgos en forma de estudio de casos. La metodología etnográfica se puede utilizar en este tipo de estudios.

Un autor importante es Stake quien considera que se requiere hacer una descripción compleja y holística con la implicación de gran cantidad de variables. Los datos se obtienen mediante la observación y la redacción se hace de manera de narrativa.

En esta modalidad, la evaluación se denomina “responsiva” pues responde a la negociación que se realiza con el cliente, es decir, sobre lo que ha de hacerse o lo que quieren saber los destinatarios. “La evaluación educativa es responsiva si se orienta de forma más directa hacia las actividades del programa que a sus intenciones, si responde a las peticiones de información de los destinatarios y si se tienen en cuenta las diferentes perspectivas de valor presentes al informar sobre el éxito o el fracaso del programa”<sup>14</sup>

Stake, la denomina evaluación de réplica<sup>15</sup> y básicamente, se orienta más a las actividades que a los propósitos del programa, responde a las exigencias de información de la audiencia e informa del éxito o fracaso del programa haciendo alusión a las diferentes perspectivas de valor de las personas en torno.

Un ejemplo de la aplicación del enfoque de estudio de caso, es el trabajo realizado por Smith y Pohland al evaluar un programa de enseñanza, en el que los evaluadores utilizaron la observación participante, registraron notas de campo, entrevistaron de manera informal y revisaron documentos.

En este enfoque House ubica a Parlett y Hamilton, quienes denominaron su postura como “iluminativa”, el cual se abordará de manera específica en el siguiente apartado, pues constituye el

---

<sup>14</sup> STAKE, R E *Evaluating the arts in education: The need and the response*. p. 14 citado por HOUSE, E R *Evaluación, ética y poder*. p. 41.

<sup>15</sup> La traducción es de Guillermo Solana DOCKRELL W.B. y HAMILTON D. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. p. 96

fundamento teórico de la metodología empleada en la evaluación del programa que nos ocupa en este documento.

### 1.3 El enfoque Iluminativo

#### A) Origen y postulados básicos

El origen de este enfoque se da en una conferencia realizada en Churchill College de Cambridge, en diciembre de 1972. El objetivo de dicho evento era investigar enfoques de evaluación diferentes a los tradicionales. Entre los participantes se encontraban David Hamilton, Malcolm Parlett y Barry MacDonald de Gran Bretaña y Robert Stake de Estados Unidos.

Los conceptos básicos surgidos entonces dieron lugar a lo que se denominó “evaluación iluminativa”, constituyéndose en una postura opuesta a la evaluación por objetivos planteada por Tyler, con la crítica fundamental de que el enfoque basado en objetivos valora sin explicar, mientras que la metodología iluminativa considera el programa como un todo y utiliza más la descripción que los números.

Las razones que se presentaron ante el nuevo planteamiento versaban principalmente en que se prestaba poca atención a las prácticas educativas, se ponía demasiada atención en los cambios psicométricos valorados en el comportamiento de los estudiantes y la aceptación generalizada en el campo de la investigación de la exactitud de las valoraciones sin establecer una relación con los problemas escolares.

Ante eso se buscaba que los resultados de la evaluación fueran útiles para:

- a) Responder a las necesidades y puntos de vista de las distintas audiencias.
- b) Clarificar los complejos procesos de la organización, la enseñanza y el aprendizaje.
- c) Servir a las futuras decisiones públicas y profesionales.
- d) Estar expresados en un lenguaje accesible para sus audiencias.”<sup>16</sup>

De lo anterior, se desprendía que se debe procurar utilizar datos de observación verificados cuidadosamente, las evaluaciones deben ser diseñadas con mucha flexibilidad para adaptarse a los eventos inesperados y debe hacerse evidente la escala de valores del evaluador para las audiencias de la evaluación y para quienes la patrocinan.

---

<sup>16</sup> STUFFLEBEAM, Daniel L. y SHINKFIELD, Anthony J. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. 1987, p 314

Al diseñar los estudios evaluativos se debe prestar atención, a las siguientes cuestiones: el evaluador tiene un papel muy difícil pues es paralelamente guía de quienes toman las decisiones, especialista y ayudante de las mismas personas. También es importante delimitar los límites del trabajo a realizar por parte del evaluador, sus patrocinados y sus ayudantes, ya que por el grado de involucramiento puede propiciar ventajas y desventajas al intervenir en las prácticas educativas, así como, por la complejidad de las decisiones y sus implicaciones; y el grado de interpretación de las observaciones por parte del evaluador

Lo anterior, que de manera sintetizada expresa la postura del iluminismo, se respalda en lo expresado por MacDonald, Stake, Parlett y Hamilton, de quienes se citan en el siguiente apartado, las ideas fundamentales.

## B) Los teóricos del Iluminismo

Los teóricos más destacados del Iluminismo son Barry MacDonald, Robert Stake, Parlett y Hamilton

Barry MacDonald consideró que al iniciar una evaluación no se debe presuponer cuáles datos son los más importantes por analizar, sino que, se debe partir de la idea de que potencialmente todos los datos relativos al programa y su contexto son importantes

El autor indica que al innovar en un programa se manifiestan una serie de actos con consecuencias relacionadas entre sí, y que por encontrarse en un contexto determinado, se pueden dar efectos inesperados.

También se resalta en este planteamiento que las metas y los propósitos de quienes desarrollan el programa, no son necesariamente compartidas por los usuarios, pero por otro lado se da gran importancia a quienes serán los receptores del informe de evaluación, sobre todo, si tienen que tomar decisiones

Robert Stake considera que la evaluación se debe orientar hacia lo complejo y cambiante de la educación, prestando atención a todos aquellos que se involucran de alguna manera en la práctica educativa. Al respecto, expresa "La evaluación educativa es una evaluación respondiente, si se orienta más directamente a las actividades del programa que a sus propósitos, si satisface los requisitos informativos de la audiencia y si las distintas perspectivas de valor presentadas están destinadas a dar cuenta del éxito del programa"<sup>17</sup> Esta premisa es fundamental pues tiene repercusiones en la presentación de los resultados, ya que si la evaluación se dirige más a quienes toman las decisiones, las

---

<sup>17</sup> STUFFLEBEAM, Daniel L. y SHINKFIELD, Anthony J. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. 1987, p 319

descripciones del programa deben tener la claridad requerida para comunicarse de manera efectiva  
“La comunicación formal se utiliza menos en la evaluación de réplica que la comunicación natural”<sup>18</sup>

Los principales elementos para la evaluación son observar y reaccionar, para lo cual se requiere de varias personas que observen para posteriormente elaborar narraciones, descripciones, gráficas, etcétera, ante lo cual reaccionarán los involucrados.

Parlett y Hamilton le brindan gran importancia al contexto en que se desarrollan los programas educativos, de ahí que se haga énfasis en la descripción y la interpretación de éste. Indican que parten de un paradigma socio-antropológico por lo que los efectos históricos, culturales y sociales cobran gran relevancia.

Los programas educativos no son sistemas independientes, cualquier modificación que innove un proceso formativo repercute de manera directa en el aprendizaje. Ante esto se plantea que:

“Las metas de la evaluación iluminativa son las siguientes:

1. Estudiar el programa innovador: cómo opera, cómo influye en las distintas situaciones escolares en las que se aplica, sus ventajas y desventajas, y cómo se ven afectadas las tareas intelectuales y las experiencias académicas de los estudiantes.
2. Descubrir y documentar qué significa participar en el esquema, ya sea como profesor o como alumno
3. Discernir y comentar las características más significativas de la innovación, las concomitancias recurrentes y los procesos críticos”<sup>19</sup>

Los puntos expuestos en la cita anterior son muy importantes en la medida que desde la postura del Iluminismo se plantea un acercamiento hacia el programa educativo valorando ventajas y desventajas, analizando las acciones, es decir, los procesos innovadores, lo que permite identificar el papel del profesor y del alumno como los principales involucrados

Con base en las metas del Iluminismo se pretende avanzar en la clarificación de diversas cuestiones de los procedimientos y aspectos de un programa para favorecer el logro de los resultados deseados.

---

<sup>18</sup> STAKE, R.E. “La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica” en DOCKRELL WB y HAMILTON, D. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* 1983, p. 96.

<sup>19</sup> STUFFLEBEAM, Daniel L. y SHINKFIELD, Anthony J. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. 1987, p. 320

En esta postura se requiere tomar en cuenta nuevas suposiciones, conceptos y terminología para comprender la enseñanza y el aprendizaje.

Comprender y entender la enseñanza significa tomar en cuenta el sistema que se expresa a través de diversos programas y planes, pero no solamente planeado sino y por sobre todo cuando éste se desarrolla, pues cuando se ejecuta generalmente se realizan modificaciones que responden a las condiciones de operación, de ahí la importancia de evaluar el proceso.

Lo anterior nos conduce a tener presente que, el aprendizaje, se desarrolla en un medio en el cual se entrecruzan una diversidad de variables culturales, psicológicas, sociales y administrativas de distinta dimensión, que influyen en los individuos o en los grupos, condicionando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dichas variables pueden estar expresadas en la organización de las escuelas, en las características de cada profesor y en las necesidades y motivaciones de los alumnos, entre otras.

“Parlett y Hamilton insisten en que intentar relacionar los cambios en el medio del aprendizaje y las experiencias intelectuales de los estudiantes es una de las preocupaciones básicas de la evaluación iluminativa”<sup>20</sup>

Por otro lado, los aspectos administrativos están inmersos en las estructuras institucionales, cada una con sus procedimientos, los cuales aunque aparentemente distantes o ajenos al aprendizaje, de alguna manera pueden influir.

Comprender el medio del aprendizaje, es decir, el contexto en el que se manifiesta y desarrolla, conduce a vincularlo con la enseñanza y a identificar las formas de organización relacionadas con la práctica. Es en esta práctica, donde se ponen de manifiesto procesos complejos de orden cualitativo que, a través de la evaluación iluminativa, pueden ser constatados y analizados.

Los teóricos del Iluminismo coinciden en sus planteamientos al brindar una gran relevancia al contexto en el que se desarrolla un programa educativo, como elemento fundamental para la comprensión de los procesos que se generan, además de que la evaluación se concibe como un proceso que se construye a partir de todos los elementos que se manifiestan, procurando establecer conexiones entre ellos para su análisis e interpretación.

---

<sup>20</sup> STUFFLEBEAM, Daniel L. y SHINKFIELD, Anthony J. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. 1987, p. 322.

### C) Premisas teóricas y metodológicas de la evaluación iluminativa

Partiendo de lo descrito por Stufflebeam y retomando algunas nociones de otras fuentes bibliográficas, se citan a continuación las ideas principales del Iluminismo, identificadas con breves enunciados<sup>21</sup> en cada caso para facilitar su revisión y comprender la amplitud y diversidad de aspectos que se consideran en esta postura

#### *Selección de la estrategia*

La estrategia de evaluación se elige con fundamento en las características del problema a ser atendido, lo cual significa que, en el marco del iluminismo, no existe una estrategia predeterminada.

#### *Diversidad metodológica*

El evaluador puede contar con una serie de opciones de investigación que se combinan siempre pues no se manejan de manera aislada. Pero “la amplia utilización de técnicas abiertas, de progresiva concentración y datos cualitativos en la evaluación iluminativa, sigue permitiendo una gran parcialidad por parte del investigador”<sup>22</sup> La parcialidad puede ser contrarrestada por la misma diversidad metodológica, al utilizarse trabajo grupal de discusión y análisis de los resultados que se obtengan.

#### *Involucramiento*

El evaluador debe familiarizarse con el contexto en que se está desarrollando el proyecto educativo, para abarcar su complejidad, pero no para eliminar o manipular variables de la situación, pues esto alteraría las circunstancias. Sin embargo, debe considerarse que la presencia del evaluador puede influir en el desarrollo del programa y de alguna manera condicionar alguno de sus procesos. Es difícil determinar el grado de involucramiento, pero es indiscutible que éste debe darse para que el evaluador tenga una comprensión del proyecto a evaluar.

#### *Análisis de la estructura y sus relaciones*

Es importante identificar las características más significativas del grupo de trabajo y del proyecto educativo, describir los vínculos de causa– efecto y lograr la comprensión de la relación entre lo que se cree y lo que se hace por un lado y lo que se especifica como modelos de organización y los propios modelos de los individuos. Se posibilita encontrar una correspondencia entre los supuestos explicitados en documentos y lo que realmente sucede en el desarrollo del proyecto.

---

<sup>21</sup> Estos enunciados son de gran utilidad en el capítulo donde se describe la metodología empleada, para hacer evidente su relación con el marco teórico.

<sup>22</sup> STUFFLEBEAM, Daniel L. y SHINKFIELD, Antony J. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. 1987, p. 328



### *Etapas de la evaluación*

Son tres etapas que se consideran en el proceso evaluativo: 1) la de observación, 2) la de investigación y 3) la de explicación. En cada una de ellas se trabaja de manera intensiva y dinámica de tal forma que, en la realidad se traslapan constantemente desde las primeras reuniones o acciones de evaluación.

### *Etapa de la observación*

Es muy importante esta etapa en el enfoque de la evaluación iluminativa en virtud de que a través de ella se busca abarcar todas las variables que afectan el programa o la innovación, de ahí que se deba recopilar de manera continua información de las actividades, así como comentarios de tipo informal. Todos los datos deben ser organizados e interpretados.

### *Etapa de investigación*

Se centra en la selección y planteamiento de los distintos aspectos del programa o proyecto en su contexto, con el fin de conformar una lista sistemática e interrelacionada que permita una comprensión analítica y global de lo que acontece.

### *Etapa de explicación*

Los principios o premisas que sustentan el programa educativo se hacen evidentes en su vínculo con los procesos generados y las posibles relaciones de causa-efecto. En esta etapa se sintetiza la evaluación reconociendo las justificaciones de los resultados y las posibilidades para su atención.

### *Actores e informantes*

Se enfatiza que los profesores y estudiantes que participan en un proceso formativo son los actores principales, de ahí que se convierten en informantes claves que puedan dar cuenta del desarrollo del programa.

### *Fuentes informativas*

Los datos e informaciones se obtienen de la observación del proceso, las entrevistas, los cuestionarios, los antecedentes y los documentos del programa.

### *Utilización de entrevistas*

Esta herramienta es de utilidad para interrogar a estudiantes y profesores respecto al programa educativo en que participan, para identificar el valor o utilidad que para ellos representa, tomando en cuenta el trabajo que realizan y sus antecedentes en programas similares.

### *Tipos de entrevistas*

Básicamente se trata de interrogantes breves muy estructuradas y que demandan respuestas específicas,

también se pueden incluir entrevistas de formato abierto con enunciados generales para temas complejos o amplios

#### *Los cuestionarios*

En estudios amplios y reducidos, con mucha frecuencia se utilizan los cuestionarios como un medio adicional para constatar datos obtenidos de otras fuentes. Es posible considerar cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas. Es fundamental que esta herramienta no sea la única y que se valore antes de su aplicación la importancia que pueda tener en el estudio evaluativo

#### *Diarios de trabajo y comentarios escritos*

Los participantes pueden elaborar comentarios escritos en cualquier momento sobre el programa, así como realizar un registro diario de sus actividades por un periodo específico

#### *Documentos y antecedentes del programa*

Para la comprensión del programa educativo, motivo de evaluación, es importante conocer los antecedentes que le dieron origen, el contexto y circunstancias en que surge, así como los documentos en los cuales se apoya para su desarrollo.

#### *Producciones de los estudiantes*

La revisión de ejemplos de lo elaborado por los estudiantes puede ser de utilidad para verificar cuáles son las características principales de sus producciones y su relación con las innovaciones que se pretenden en el programa.

#### *Muestreo para aplicar instrumentos*

Dependiendo de las condiciones se valora si es factible la aplicación de instrumentos para todos los profesores o estudiantes o si se elige una muestra procurando que los informantes sean los adecuados de acuerdo al tipo de participación o colaboración en el programa.

#### *Receptores del informe de evaluación*

Son tres grupos de personas a los cuales puede dirigirse el informe: 1) los participantes del programa, 2) los patrocinadores o administradores del programa y 3) los investigadores.

#### *Características del informe*

Se recomienda incluir pocos datos cuantitativos y poner especial atención en la descripción de la complejidad de los aspectos revisados, de tal forma que la interpretación se enfoque a la esencia del programa. Con relación a la estructura de los informes, ésta es muy diferente en cada situación o programa que se evalúa, lo importante es que sea legible y de utilidad para sus receptores, principalmente para quienes toman decisiones con base en las descripciones de las complejas realidades del programa

#### D) Planteamientos vinculados con el Iluminismo

Entre 1970 y 1976, Michel Segquier<sup>23</sup> realizó diversas evaluaciones en instituciones y programas educativos, aún cuando no se declara en su obra como partidario del Iluminismo, plantea cuatro fases de la evaluación que guardan alguna semejanza con esta postura y las define como: expresión, crítica, creatividad y continuación del proceso.

La fase de la expresión, consiste en que los involucrados comprendan a través de interrogantes y de revisión de documentos básicos, todo lo que se pretende con el programa y su contextualización institucional, para tener el mismo punto de partida en cuanto a las políticas, organización, metas, organigrama, objetivos y funciones, entre otras cuestiones.

En la fase de la crítica, se pretende un análisis mediante la confrontación entre lo estipulado en documentos y lo que en la práctica se realiza. Un elemento a revisar puede ser el organigrama, revisando la correlación entre las funciones teóricas de cada uno de los integrantes y las funciones reales que desempeñan. Otro aspecto posible de analizar lo constituyen las redes de comunicación e información entre los integrantes y los equipos de trabajo, aunque el autor indica que esto es muy delicado pues al realizarlo, pueden emerger relaciones de poder conflictivas.

En la fase de la creatividad, deben construirse las propuestas con base en lo identificado durante la crítica. Las discusiones grupales pueden constituirse en un mecanismo adecuado para llegar a consensos respecto a las alternativas a implementar, procurando que para todos sea claro lo que se realizará, redistribuyendo también las responsabilidades.

En la última fase, la continuación del proceso, se apoyará en el reporte escrito que los expertos externos a la institución entreguen. Los participantes del programa deberán entonces, asumir su responsabilidad de continuar con un proceso autoevaluativo, con base en la experiencia vivida.

En todo el proceso de evaluación se realizan discusiones de tal forma que las fases citadas pueden traslaparse y es difícil separarlas, lo esencial es que se propicie un diálogo entre los integrantes que posibilite la adopción de alternativas compartidas. “El juicio de valor que la evaluación realiza se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada”<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> SEQUIER, Michel. *Crítica Institucional y creatividad colectiva. Una introducción a la autoevaluación* 1976, p p 50-56

<sup>24</sup> SANTOS, Guerra Miguel. *La evaluación. un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. 1995, p 37

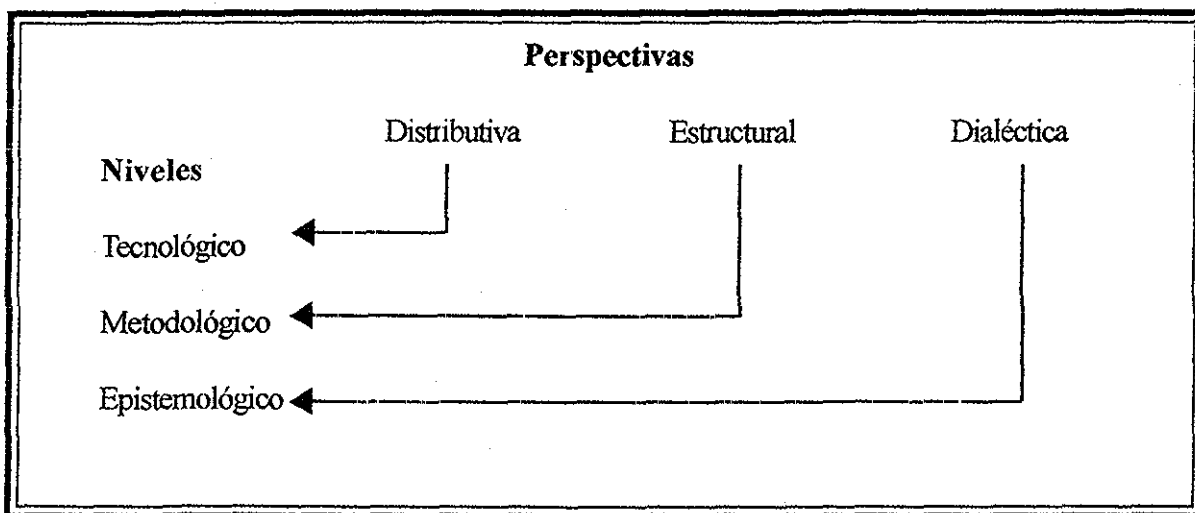
La evaluación basada en el diálogo, sin dejar de lado otras fuentes informativas, pretende que se logre un nivel de comprensión sobre el funcionamiento de un programa en su contexto, sus intenciones educativas y los efectos que genera.

Tomando en cuenta los planteamientos del Iluminismo y de los autores afines a esta postura, se puede sintetizar que lo fundamental de la evaluación es la comprensión del programa en su contexto, mediante una construcción paulatina de los procedimientos e instrumentos de indagación involucrando a los actores principales del proyecto en una estrategia de discusión grupal, lo que posibilita la adopción de decisiones fundamentadas en la realidad del proyecto.

#### 1.4 La construcción de paradigmas y los grupos de discusión

En todo proceso evaluativo se parte de paradigmas explícitos e implícitos que deben identificarse antes y durante el proceso mismo. En este sentido el planteamiento de Jesús Ibáñez, denominado por él mismo como un *paradigma complejo para la investigación social*,<sup>25</sup> posibilita su identificación y análisis. De acuerdo con este autor para construir un paradigma se parte del análisis cruzado de tres perspectivas analíticas –distributiva, estructural, dialéctica-, y tres niveles de actuación –tecnológico, metodológico y epistemológico. Cada uno de los niveles y perspectivas posibilita un determinado acercamiento al objeto a investigar, de ahí que el nivel tecnológico vinculado a la perspectiva distributiva sea el más simple y lo epistemológico en la perspectiva dialéctica sea lo más complejo y completo en la investigación.

Considerando que cada una de las tres perspectivas se vincula con cada uno de los tres niveles, pueden representarse gráficamente de la siguiente manera:



<sup>25</sup> Ibáñez señala que los tres niveles los toma de P. Bourdieu, J. L. Chamboredon, J. C. Passeron, *El oficio de sociólogo*, 1976

El nivel tecnológico describe/prescribe cómo se realizan las actividades, de ahí que se ocupe únicamente del reconocimiento de lo que sucede y de cómo se encuentra el programa a evaluar.

El nivel metodológico procura explicar por qué se hace de determinada forma algo, lo que remite a preguntarse y tratar de justificarse cómo es que se realiza la traducción de los supuestos o creencias teóricas del proyecto educativo a la metodología de trabajo que postula el mismo proyecto.

El nivel epistemológico al preguntarse para qué y para quién se hace, remite a la búsqueda de la utilidad, importancia, beneficios y comprensión global del objeto a estudiar, encontrándole una respuesta con fundamento teórico.

Los niveles pueden identificarse en un conjunto como, el de los elementos, el de las relaciones entre elementos y el de las relaciones entre relaciones. Desde el planteamiento de Ibañez la perspectiva distributiva atiende el nivel de los elementos, la perspectiva estructural principalmente toca el nivel de la estructura y la perspectiva dialéctica atiende el nivel del sistema, como totalidad. Los sistemas sociales y los proyectos educativos incluyen los tres niveles pues tienen elementos o individuos, tienen estructura y hay sistema.

Ibañez utiliza el término *neguentropía*, para comprender el manejo de la información que se obtiene en el proceso de investigación, así, él expresa que la palabra información articula dos significados, informarse de (*información*) y dar forma a (*neguentropía*). Siguiendo con la explicación del término señala “Cuando *observamos* algo transformamos su *neguentropía* en *información*. Cuando *actuamos* sobre algo –organizándolo o reorganizándolo- transformamos la *información* en *neguentropía*. Una investigación social extrae, por la observación, información y devuelve, por la acción *neguentropía*”<sup>26</sup>

Las técnicas de acuerdo a cada una de las perspectivas se conciben así:

En la perspectiva distributiva se utiliza la encuesta estadística, en ésta las informaciones se producen mediante el tipo pregunta/respuesta, es “un juego de información cerrado, pues las respuestas están contenidas en la pregunta”<sup>27</sup>

En la entrevista estructurada generalmente no se toman en cuenta los contextos situacional y lingüístico, además de que al realizar el análisis estadístico el contexto desaparece. Esta crítica a la entrevista es muy importante para no tomarla como única fuente de información, y analizar con cuidado el tipo de información que se requiere y las circunstancias contextuales en las que emergen otorgándoles un significado específico

---

<sup>26</sup> IBÁÑEZ, Jesús. *Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. 1986, p. 34

<sup>27</sup> IBÁÑEZ, Jesús. *El regreso del sujeto. la investigación social de segundo orden*. 1994, p. 83.

La perspectiva estructural utiliza el grupo de discusión, las informaciones se producen mediante juegos de lenguaje de tipo “conversación”, el intercambio de información es abierto, pues el que responde puede cuestionar la pregunta y hacer otras preguntas; cada interlocutor abre espacios a los otros interlocutores. Esta técnica generalmente se utiliza para analizar las situaciones sin llegar a la acción necesariamente.

También en la perspectiva estructural se utiliza la entrevista abierta y el análisis de textos. La entrevista tiene semejanza con el grupo de discusión en la medida que se utiliza el diálogo como elemento de intercambio y construcción de información, en el análisis de textos se pretende un estudio lingüístico muy especializado

Ibáñez asume que en las encuestas por la relación formal pregunta/respuesta, el que pregunta siempre es el vencedor y el que contesta siempre es el vencido. En contraposición a esto en los grupos de discusión la posición de vencedor y vencido se intercambian constantemente, en virtud de sustentarse en un diálogo equitativo.

La técnica más completa que utiliza la perspectiva dialéctica es el socioanálisis. Las informaciones son producidas mediante intercambios de lenguaje de tipo “asamblea”, y entran en juego todo el contexto situacional y lingüístico. Esta técnica es pertinente para análisis seguidos de acción

Como herramienta fundamental en el enfoque de Ibáñez se utilizan los grupos de discusión, superando la encuesta estadística y brindando la posibilidad del análisis de múltiples variables que se vinculan en el discurso mismo.

La organización que maneja el grupo de discusión es cerrada y transitoria, pero es abierta en cuanto a la información que se maneja, hasta donde los integrantes y el tema en cuestión lo posibiliten.

En los grupos de discusión el diseño es abierto y en el proceso de investigación está integrada la realidad concreta del investigador. “Precisamente el diseño es abierto porque el investigador interviene en el proceso de investigación como sujeto en proceso: los datos producidos por el proceso de investigación se imprimen en el sujeto, esta modificación le pone en disposición de registrar la impresión de nuevos datos, y así se abre un proceso dialéctico inacabable.”<sup>28</sup>

Se pueden considerar tres operaciones en el diseño del grupo de discusión: 1) la selección de actores, 2) el esquema de actuación y 3) la interpretación y el análisis, enfocado este último al contenido captado en la interpretación.

---

<sup>28</sup> IBÁÑEZ, Jesús *Más allá de la sociología: El grupo de discusión teoría y crítica* 1979, p 263

En la selección de actores se tienen en cuenta más las relaciones que se producirán en el grupo que los elementos. Los criterios para la selección son en términos de la comprensión (de pertinencia), según los asuntos o problemática que se pretenda analizar, esto tiene sentido también del por qué la integración del grupo es cerrada.

Así, la selección de los actores pertinentes es un problema de enfoque, es decir, es relativo a lo que se pretende. La indefinición del proceso de selección deja, puertas abiertas al azar, puede variar la cantidad y quienes intervengan cada vez.

El discurso es el elemento fundamental de los grupos de discusión, ya que éstos se articulan, para hablar. Cuando se realiza una investigación mediante los grupos de discusión se generan una gran variedad de discursos. En éstos intervienen tres elementos: los clientes, el investigador y el público. Los clientes son aquellos que han contratado los servicios del investigador, quien generalmente es externo a la institución, y el público está representado por los usuarios o beneficiarios de los programas educativos.

El discurso se inicia ante la petición del cliente al ejercer presión en el investigador. En el proceso de realización de los grupos de discusión se dan dos discursos; los burocráticos y los abiertos, los primeros están conformados por órdenes de quien encabeza la investigación y los abiertos se dan entre investigadores y público.<sup>29</sup>

En el proceso de un grupo concreto intervienen tres niveles: los organizadores psíquicos inconscientes, los modelos socioculturales de grupalidad y una base material de la agrupación. Esta configuración es normada por modelos socioculturales de agrupación.

El cumplimiento del proceso exige una base material, un ámbito de espacio/tiempo y unos medios para realizarse; esta base material es la dimensión institucional del grupo.

En el grupo de discusión el discurso es provocado y aunque los elementos provocadores son factores institucionales, a través de ellos se instituye el grupo.

El grupo de discusión puede tener una utilidad también como fase previa en la redacción del cuestionario para que en esa redacción se tenga en cuenta la estructura y la intencionalidad de obtener aquello que de manera empírica se observa.

---

<sup>29</sup> *Ibidem*, p 136.

La exigencia del consenso estructura la trama lógica de la discusión del grupo en un proceso productivo, así el grupo determina de qué se va a hablar y en qué orden

En la interpretación y análisis del discurso del grupo no hay ningún plan previo. La interpretación y el análisis se abaten sobre la situación de producción del discurso; a lo largo de la discusión hay operaciones de interpretación y análisis; no sólo a cargo del investigador, sino también a cargo de los participantes. En el proceso de interpretación y análisis se da un proceso dialéctico entre empiria y teoría, entre el investigador y su campo.

Sintetizando lo anterior, Ibáñez enuncia cuatro aspectos que delimitan las fronteras del grupo, a saber:

1. Tamaño del grupo: número de actores.
2. Duración de la reunión: es muy variable y puede estar acotada o no acotada, todo depende de la importancia del trabajo a cumplir en el grupo.
3. Composición del grupo: deben ser clases de actores entre los que la interacción verbal es posible, precisamente para que puedan dialogar.
4. Relaciones entre el investigador y el grupo: dependiendo de lo que el grupo promueva y del cauce que el investigador posibilite.

“Para el grupo de discusión, como para todos los pequeños grupos, se suele prescribir un tamaño de cinco a diez actantes. El número de actantes es una característica espacial: es necesario que los actantes puedan hablar unos con otros, y, para ello, deben estar ni muy próximos ni muy alejados, y ser ni pocos ni muchos.”<sup>30</sup>

Una excesiva homogeneidad entre los actores puede potenciar el desarrollo de actividades básicas pero inhibir el crecimiento académico del grupo de trabajo. Por el contrario, una excesiva heterogeneidad hace imposible la interacción verbal.

Con base en lo analizado en este capítulo se puede sintetizar que la evaluación en el ámbito educativo tiene una importancia incuestionable, pues posibilita la identificación de diversos aspectos que influyen en la dinámica de los procesos y por ende en sus resultados. La implementación de proyectos educativos debe estar, principalmente, fundamentada en criterios académicos y contextuales de tipo institucional y esto es posible mediante la evaluación constante para la adopción de procedimientos y alternativas viables.

---

<sup>30</sup> IBÁÑEZ, Jesús *Más allá de la sociología: El grupo de discusión teoría y crítica*. 1979, p. 272



La diversidad de enfoques metodológicos de evaluación posibilitó un acercamiento de revisión y reflexión de los principios teóricos, de los ámbitos de aplicación, de sus ventajas y de las críticas más importantes en torno a sus planteamientos. Esto favoreció la elección de una postura teórica para guiar una metodología de trabajo que respondiera satisfactoriamente y de manera coherente con los objetivos que se pretendían y la situación institucional.

El desarrollo de paradigmas teóricos y metodológicos de tipo cualitativo para comprender situaciones educativas es fundamental y muy complejo ya que se involucran diferentes visiones y formas de apropiación por parte de los sujetos. Por esto, un proceso evaluativo puede ser percibido de muy variadas formas lo que condiciona los procedimientos de sistematización, el análisis de los datos y la interpretación cualitativa.

Por lo anterior, el marco teórico presentado en este capítulo responde de manera concreta al proceso evaluativo que fue posible llevar a cabo. Así, se consideró que los lineamientos del Iluminismo, el proceso propuesto por Seguíer, las ideas de Santos Guerra y los planteamientos de Ibáñez en torno a su paradigma complejo y los grupos de discusión, posibilitaban el instrumentar un procedimiento general de evaluación que fuese más allá de datos cuantitativos creando un espacio para la reflexión, discusión y análisis en el campo educativo.



# CAPÍTULO 2

---

La Universidad de Guadalajara y la  
Coordinación de Educación Continua,  
Abierta y a Distancia



## CAPÍTULO 2

### La Universidad de Guadalajara y la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia

---

#### 2.1 La estructura y normas de la Universidad de Guadalajara

La Universidad de Guadalajara es una institución de educación superior de gran importancia, cronológicamente fue la segunda que se creó en el país. En el año 1792 después de casi un siglo de gestiones ante las autoridades Reales se decretó oficialmente su creación, habiendo sido impulsado este acto de manera significativa en los años inmediatos anteriores por Fray Antonio Alcalde y Barriga.

Actualmente esta Universidad se define como “un organismo público descentralizado del Gobierno del Estado de Jalisco que goza de autonomía, personalidad jurídica y patrimonio propios, cuyos fines son formar y actualizar los técnicos, bachilleres, técnicos profesionales, profesionistas, graduados y demás recursos humanos que requiere el desarrollo económico...”<sup>31</sup> A la fecha con 10,423 profesores y técnicos académicos que atienden los diversos programas educativos, que suman 15 a nivel técnico, 64 de nivel licenciatura, 68 maestrías, 5 especialidades y 23 doctorados.<sup>32</sup>

Otro aspecto de gran relevancia es la cantidad de estudiantes que atiende la institución, los cuales suman 98,655 en el nivel medio y 52,835 en el superior, lo cual tiene gran trascendencia en la región occidente pues se constituye en la Universidad con mayor cobertura y prestigio

Lo anterior es significativo para comprender cómo a partir de las iniciativas de descentralización administrativa en la Universidad de Guadalajara se adoptó una nueva organización a partir de 1992. Como resultado de ello, dependencias de la administración central desaparecieron y diversas funciones y grupos de personal se derivaron a otros espacios.

Algunos trámites administrativos relacionados con admisión de alumnos, becas, trámites para la titulación y servicio social, entre otros, se canalizaron hacia los centros universitarios. En lo que atañe a los aspectos académicos, la Dirección de Desarrollo Académico dejó de existir y cada uno de los proyectos se ubicó en las dependencias de la institución, de acuerdo al campo de conocimiento que estos estaban trabajando. Los programas educativos más importantes que en ese momento se atendían a nivel central eran los de diseño curricular, formación docente e investigación educativa. Básicamente lo significativo de la descentralización fue la canalización paulatina de trámites y personal hacia cada uno de los centros universitarios

---

<sup>31</sup> Universidad de Guadalajara <http://www.udg.mx/acerca/mision/index.html>, abril 2001

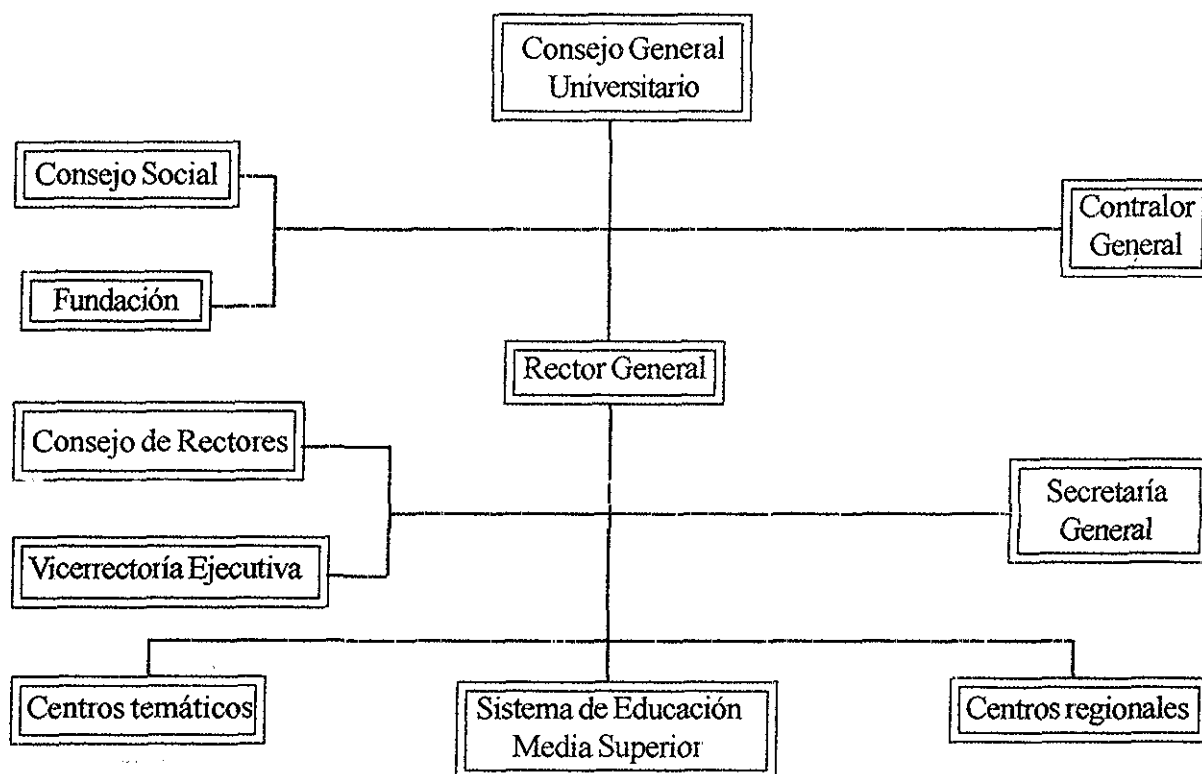
<sup>32</sup> Universidad de Guadalajara <http://www.udl.udg.mx>, junio 2001

Como resultado de lo anterior, se formó la Red Universitaria de Jalisco, lo que permite a la Universidad de Guadalajara constituirse en una estructura departamental formada por 12 Centros Universitarios y el Sistema de Educación Media Superior. Los centros universitarios, a su vez, se dividen en regionales y de la zona metropolitana de Guadalajara, los primeros tienen esa denominación ya que se pretende que atiendan un área geográfica concreta del Estado y son multidisciplinarios, mientras que los segundos atienden la capital y las zonas circunvecinas, y se consideran temáticos al identificarse con grandes áreas de conocimiento

Los centros universitarios regionales<sup>33</sup> son: Los Altos (Lagos de Moreno y Tepatlán), Costa (Vallarta), Costa Sur, Del Sur, Ciénega, Valles, y, Del Norte

Los centros universitarios de la Zona Metropolitana de Guadalajara son los de: Ciencias Económicas y Administrativas; Ciencias de la Salud; Ciencias Biológicas y Agropecuarias; Ciencias Sociales y Humanidades; Ciencias Exactas e Ingenierías, y Arte, Arquitectura y Diseño.

A partir de los cambios formalizados en 1992, el organigrama general de la Universidad de Guadalajara<sup>34</sup> se constituye de la siguiente forma:



<sup>33</sup> El Centro Universitario de los Valles y el Centro Universitario del Norte fueron creados en el año 2000. La Red Universitaria en el inicio de la descentralización contaba únicamente con 11 centros

<sup>34</sup> Universidad de Guadalajara. <http://www.udg.mx/acerca/organigrama/index.html>, diciembre 2000

Cada uno de los centros universitarios se encuentra estructurado básicamente por una Rectoría de Centro, una Secretaría Académica, una Secretaría Administrativa, Divisiones, Departamentos y Coordinaciones de carrera.

Además de los centros, la Red Universitaria se constituye por dos sistemas externos a los centros: el de educación media superior (citado en organigrama) y el de educación abierta y a distancia.

La educación media superior en la Universidad de Guadalajara cuenta con 15 escuelas y 2 politécnicos en la Zona Metropolitana, y 28 escuelas y 40 módulos en las diferentes regiones del Estado <sup>35</sup> Actualmente se ofrece bachillerato general y carreras a nivel técnico, semiescolarizadas y escolarizadas, además, de cursos y diplomados en el programa de capacitación para el trabajo

El sistema de educación abierta y a distancia está atendido por la Coordinación de Educación Continua Abierta y a Distancia<sup>36</sup> y el Centro de Educación Continua y Abierta; este último pretende dotar al individuo de herramientas para que este renueve su conocimiento permanentemente para afrontar de una manera crítica el mundo de la ciencia y la cultura, mediante una educación integral que le brinde una actualización profesional y por ende que le permita ser competente. Para el logro de dicha función, la Coordinación de Educación Continua y Abierta ofrece cursos, diplomados, talleres y seminarios al interior y exterior de la Universidad, siendo autofinanciable al vender todos sus servicios.

Para regular el funcionamiento y atribuciones de la Universidad se cuenta en primer lugar con la Ley Orgánica aprobada en agosto de 1992, por el H. Consejo General Universitario.

Concretamente se tiene el Reglamento Interno de la Administración General de la Universidad de Guadalajara, (acorde a los lineamientos de la Ley Orgánica) en el que se establece la organización y funcionamiento de las entidades y dependencias integrantes de la administración general. Se suman a estos ordenamientos 18 reglamentos que hacen alusión a asuntos diversos como ingreso, evaluación y promoción de alumnos, prestación de servicio social, titulación, becas, ingreso, promoción y permanencia del personal académico, estímulos al desempeño académico, y planes de estudio.

## **2.2 El plan institucional de desarrollo 1995-2000**

El Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, plantea la importancia de la formación del personal académico y el desarrollo de mecanismos confiables de evaluación, de ahí que, en el Programa Nacional

---

<sup>35</sup> Universidad de Guadalajara <http://www.sems.udg.mx>, diciembre 2000

<sup>36</sup> En el apartado 2.4 se explica lo relativo a esta Coordinación.

de Desarrollo Educativo se cita la necesidad de fortalecer y ampliar los esfuerzos de coordinación, evaluación y planeación estratégica en el sistema y las instituciones educativas.

En su programa general de trabajo, la Universidad de Guadalajara planteó como acción estratégica para fortalecer lo académico el atender cuatro acciones: “planeación y evaluación, como procesos dinámicos, sistemáticos y permanentes; revisión de la normatividad de la Red; fortalecimiento del trabajo colegiado, y establecimiento de un sistema de comunicación interna”.<sup>37</sup>

De manera puntual en el Plan Institucional de Desarrollo (PID) se propuso realizar un autoestudio<sup>38</sup> de la Universidad que contribuyera a instrumentar cambios en la estructura y la tecnología.

Como necesidad general se indica que el ejercicio del autoestudio permitiría emprender procesos de acreditación de estudios al exterior de la Universidad y, por lo tanto, el logro de reconocimiento internacional.

Respecto a las ventajas del ejercicio colectivo de reflexión se podría obtener un modelo para la operación futura de la Universidad como red, lo que involucraría diversos vínculos de orden administrativo, técnico y académico. Lo anterior, tendría repercusiones en una nueva cultura organizacional más acorde con el formato institucional de red, sustentado, según lo indica el Plan, en la democracia académica y en el fortalecimiento del trabajo colegiado.

Se destaca en el PID que la realización del autoestudio institucional es difícil, compleja y conlleva riesgos, considerando el tamaño y características de la institución. Además, de que sin dejar de atender lo cotidiano, se requería para su operación la definición diversos factores como: los objetivos, los procedimientos de organización, la duración, las fechas, los participantes y los recursos suficientes.

Como estrategia se propuso la integración de un subcomité institucional que se encargaría del diseño, organización y ejecución del autoestudio. Las tareas iniciales que debería realizar el subcomité son:

- a) Obtener y sistematizar información de carácter nacional e internacional acerca de procesos de acreditación institucional y de autoestudio.

---

<sup>37</sup> UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA *Plan institucional de desarrollo 1995-2000*, p 22.

<sup>38</sup> *Ibidem*, p 139 “El autoestudio puede ser entendido como un proceso a través del cual una institución evalúa sus actividades educativas, parcial o integralmente, y busca una opinión independiente sobre el nivel de cumplimiento de su misión y sus objetivos comparándolo con el de instituciones similares. Los elementos esenciales de este proceso son: una definición clara de los objetivos y de las metas educativas de la institución; un proceso planeado y participativo de autoevaluación centrado en estos objetivos; una evaluación externa de pares seleccionados, y una decisión de un organismo independiente para acreditar a la institución”



- b) Analizar las condiciones y las características de la Universidad respecto a la posibilidad para realizar el autoestudio institucional.
- c) Realizar las consultas, las visitas y las actividades para la difusión de los requerimientos, los impactos y las implicaciones que el autoestudio tendría en la Universidad.
- d) Presentar ante el Consejo General Universitario, la Rectoría General y las demás instancias competentes, recomendaciones respecto a la conveniencia de realizar un autoestudio institucional

### **2.3 La evaluación en la Universidad de Guadalajara**

En los últimos diez años se han realizado diversos ejercicios de evaluación en la Universidad de Guadalajara enfocados a varios aspectos. Algunos de los procesos efectuados han sido los ejercicios de autoevaluación institucional, la homologación del personal académico, el programa de estímulos al desempeño docente, los indicadores y parámetros para la autoevaluación institucional anual y del sistema educativo (CONAEVA), los exámenes generales para el egreso de la licenciatura y la evaluación de programas académicos de licenciatura por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

Las acciones de evaluación se han dirigido principalmente a lo académico; es decir a los docentes, alumnos y planes de estudio, éstas se han gestado por iniciativa de la propia institución y atendiendo a instancias externas por los acuerdos existentes en el sistema de educación superior.

La propuesta para la evaluación institucional en la Universidad citada en el punto anterior con base en el PID se vino construyendo desde 1998, por lo que en el 2000 se tuvo mayor claridad de la magnitud del proyecto y de los procedimientos que se aplicarán.

Para desarrollar los trabajos de evaluación, durante 1998 se creó una comisión especial, integrada por: funcionarios de la administración central, los secretarios de los sindicatos de académicos y administrativos, el presidente de la Federación de Estudiantes Universitarios, un alumno, un rector de centro universitario, un jefe de división, un jefe de departamento, (los tres últimos de diferentes centros universitarios) y, un secretario técnico. También, se crearon a partir de marzo de 1999 Grupos de análisis en cada centro universitario para que coordinen el proceso de evaluación al interior de su centro y sean el enlace con la Comisión Especial.

Se determinó que el proceso se denominaría: "Evaluación del modelo departamental y del sistema de créditos"<sup>39</sup> considerando al departamento como unidad académica básica de organización

---

<sup>39</sup> UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. *Evaluación de la red universitaria*. ([www.udi.udg.mx](http://www.udi.udg.mx)) enero 2001.

que adoptó la universidad a partir de 1993. De ahí que, se partió de la idea de evaluar el “desempeño de los departamentos y de los nuevos planes de estudio en sistema de créditos”<sup>40</sup>

El departamento sería evaluado de manera integral en cuanto a las funciones de docencia, investigación y extensión, por otro lado en los planes se revisaría su diseño, la instrumentación y la operación.

Con base en un documento preliminar elaborado por la Comisión Especial, y puesto a consideración de los rectores y secretarios académicos de los centros universitarios, se elaboraron diversas sugerencias para ampliar y modificar la propuesta, de tal forma que se abarcara el mayor número posible de aspectos que dieran cuenta de la situación de la universidad. La mayor parte de las adiciones al documento inicial fueron en el sentido de considerar indicadores de corte cualitativo. Esto es comprensible ya que la mayor parte de los ejercicios anteriores de evaluación habían atendido aspectos cuantitativos.

Con el propósito de formular una propuesta integral se planteó que la evaluación debía ser un proceso participativo, de análisis y reflexión, que comprendiera todos los elementos básicos de la Red y la reforma, así como la articulación entre los 4 diferentes niveles de análisis: “Evaluación de los departamentos, coordinaciones de carrera y divisiones, evaluación de las administraciones de los centros y la administración general, evaluación de la Red universitaria y evaluación de los avances de la reforma universitaria”<sup>41</sup>

Con la finalidad de dar a conocer a la comunidad universitaria y a la sociedad en general la propuesta de evaluación, en los últimos meses de 1998, se desarrolló una campaña de difusión a través de diferentes medios.

Para la elaboración de los instrumentos y el procesamiento de datos se contempló la participación de una empresa privada, la que además elaboraría los reportes finales.

Para finales del 2000 se contó con una metodología que permite identificar los objetivos, los criterios y los objetos de evaluación por cada uno de los niveles de análisis citados antes, faltando a este respecto el establecimiento de indicadores.

---

<sup>40</sup> *Evaluar para aprender, aprender para mejorar*: Documento de trabajo de la U de G 1999 p. 2.

<sup>41</sup> UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA *Evaluación de la red universitaria*. ([www.udg.mx](http://www.udg.mx)), agosto 2000.

## **2.4 Los antecedentes y situación actual de la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia**

Desde agosto de 1987, la Dirección de Investigación Científica y Superación Académica (DICSA), puso en marcha una estrategia para la conformación de un subsistema de educación continua a través del Programa de Actualización Profesional, administrado por la Coordinación de Desarrollo Académico; este subsistema se encargaba de convocar a las escuelas y facultades de la Universidad para que organizaran cursos de educación continua.

El programa tuvo respuesta tanto al interior de la Universidad como en los profesionales independientes y empresas públicas y privadas, las cuales tenían gran interés en la actualización académica, ya que adquirirían conocimientos actualizados de ciencia y tecnología; así mismo, tenían una vinculación directa con el aparato productivo

En 1989, la Comisión de Educación del H Consejo General Universitario, aprobó la creación de la Dirección General Académica, en sustitución de la Dirección de Investigación Científica y Superación Académica. Se dictamina, la creación de la Dirección de Desarrollo Académico, dependiente de la Dirección General Académica, especificándole entre otras funciones la educación continua y demás modalidades, sin embargo, lo desarrollado de este asunto fue de manera poco sistemática.

En 1990, se dictamina la creación de la Coordinación de Educación Continua y Abierta (CEDUCA), en donde se hace referencia a la prioridad que merece la educación continua y las modalidades relacionadas, como la educación abierta y la educación a distancia. Es en esta dependencia que surge lo que al principio se denominó como Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAD). En este proyecto se partió del convencimiento de que además de las ventajas que la apertura escolar tiene por sí misma, puede haber aportaciones importantes al sistema escolarizado en los renglones de metodología y elaboración de materiales.

En el proyecto del Sistema de Universidad Abierta y a Distancia, las variaciones de grado y calidad en la apertura, dependían de las condiciones, requerimientos y características de cada facultad y carrera, por lo que no se pensaba en un modelo rígido sino flexible, cuyas variables de estudio en una primera fase de prueba serían el material de estudio, la asesoría-docencia, presencialidad flexible, autodidactismo y sistema de evaluación.

Los propósitos de este sistema eran:

- Promover el desarrollo institucional de la Universidad de Guadalajara creando y desarrollando modalidades educativas que contribuyan a una mejor oferta de servicios universitarios que vinculen la excelencia académica con una mayor capacidad de cobertura.

- Construir un modelo de educación abierta y a distancia que permita ampliar y diversificar las posibilidades de atender la demanda de servicios educativos universitarios preferentemente para las personas que por su situación geográfica y socioeconómica no pueden asistir a las instituciones educativas escolarizadas
- Aprovechar las ventajas de estas modalidades, no sólo por sus mayores posibilidades de cobertura y adecuación a las condiciones de vida de los estudiantes, sino como propiciadoras de nuevas y variadas condiciones de aprendizaje.
- Ofrecer servicios universitarios a distancia para propiciar el arraigo de los demandantes en sus lugares de residencia y/o ámbito de trabajo, evitando con ello la necesidad de desplazamiento hacia los grandes centros de población.<sup>42</sup>

Durante la existencia del Sistema de Educación Abierta y a Distancia, se ofertó la Licenciatura en Derecho en modalidad semiescolarizada, además de que se brindó la asesoría para los diseños curriculares de la Nivelación en Trabajo Social y la Nivelación a la Licenciatura en Enfermería, y se ofertó también el Diplomado en Educación Abierta y a Distancia. Todos los programas operan a la fecha pero ya no se coordinan a nivel central, (excepto el Diplomado); los centros universitarios se hacen responsables de su promoción y desarrollo a partir de la descentralización iniciada en 1992.

Con fecha 18 de noviembre de 1992, el H Consejo General Universitario creó la División de Educación Abierta y a Distancia (DEAD), sustituyendo al proyecto del Sistema de Universidad Abierta. Al crearse la División se le dio un gran impulso a las modalidades abierta y a distancia, ya que se le brindaron apoyos económicos para la adquisición de equipo de cómputo, muebles de oficina, equipo para impresión de materiales y sobre todo la contratación de personal, todo ello para favorecer el desarrollo de la modalidad.

Otro aspecto importante en la creación de la División de Educación Abierta y a Distancia es el hecho de que se dictaminó como una dependencia de la Dirección de Desarrollo Académico, la cual para entonces tenía la facultad de intervenir de manera directa en las acciones académicas que se desarrollaban en las escuelas y facultades.

El propósito de la División era “promover el desarrollo institucional de la Universidad de Guadalajara y generar opciones de innovación educativa, acordes a los requerimientos actuales de educación superior en la región”.<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> *La educación Abierta y a Distancia en la Universidad de Guadalajara*. Documento de trabajo 1997, p 7

<sup>43</sup> UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. *Dictamen de creación de la División de Educación Abierta y a Distancia*. 1992, p 4.

Las atribuciones y obligaciones de la DEAD fueron:

- Diseñar, organizar y ofrecer programas de licenciatura y posgrado en las modalidades abierta, semiescolarizada y a distancia, ya sea de manera propia o conjuntamente con otras dependencias de la Universidad, o bien con otras instituciones educativas.
- *Producir y adaptar materiales y medios educativos* para las modalidades expresadas, promoviendo además su desarrollo y vinculación intra y extrauniversitaria.
- Definir e implementar de conformidad con el marco normativo universitario vigente, la organización académica y administrativa interna que mejor convenga a los programas de la División.<sup>14</sup>

Como puede identificarse en los párrafos anteriores, desde que existía la División ya se consideraba como atribución el producir materiales educativos.

Con base en las discusiones generadas en el Consejo General Universitario durante 1992, en torno a las modalidades abierta y a distancia se acordaron como funciones de la División de Educación Abierta y a Distancia, las siguientes:

- 1 Formación docente. Atender la creciente demanda para la formación y actualización del personal académico universitario en materia de docencia.
- 2 Educación profesional. Brindar apoyo a los Centros Universitarios que lo requieran para implementar y ofertar la modalidad abierta y a distancia en las carreras que los Centros estimen pertinentes de acuerdo a las necesidades de educación superior en las regiones de la entidad.
- 3 Oferta conjunta de cursos. Promover el intercambio de cursos que se ofrecen en los Centros Universitarios, tanto los metropolitanos como los regionales mediante la conformación de una red de educación a distancia que eficiente recursos y diversifique la oferta educativa.
- 4 Educación permanente. Brindar y apoyar a los Centros Universitarios en la oferta de formación para el trabajo.
- 5 Innovación educativa. Enriquecer con la metodología de la educación abierta y a distancia la educación escolarizada.

---

<sup>14</sup> *La educación Abierta y a Distancia en la Universidad de Guadalajara*. Documento de trabajo. 1997, p. 7.

Durante el periodo de existencia de la División se realizó el diseño curricular de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y la Licenciatura en Didáctica del Francés. Empezando a operar en 1994 y a ser coordinadas por el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

Con motivo de la reestructuración administrativa, la Dirección General Académica se transformó en 1993 en la Coordinación General Académica (CGA), adscrita a la Vice-Rectoría Ejecutiva.

La Coordinación General Académica es la instancia responsable de coordinar, asesorar y supervisar los planes y programas de investigación, docencia y difusión científica que son comunes al conjunto de la Red Universitaria. La Coordinación tiene el objetivo de apoyar a todas las entidades de la Universidad, y está integrada para su funcionamiento a partir de las siguientes cuatro Coordinaciones y cuatro Unidades:

- a) Coordinación de Cooperación Académica,
- b) Coordinación de Bibliotecas,
- c) Coordinación de Ecología y Educación Ambiental,
- d) Unidad de Innovación Curricular,
- e) Unidad para el Desarrollo del Personal Académico,
- f) Unidad para el Desarrollo de la Investigación y el Posgrado,
- g) Unidad de Difusión Científica, y
- h) Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia.

La Coordinación de Educación Continua Abierta y a Distancia ha tenido desde su creación básicamente la misma estructura, conformada por las áreas siguientes: administrativa, diseño, reproducción de materiales, vinculación, biblioteca, coordinación académica y la unidad de medios, contando con un total de veintiuna personas distribuidas en las áreas citadas, todas ellas dependiendo de manera directa de un coordinador. Hoy en día las actividades que realiza son las siguientes:

En el área administrativa se lleva todo el control de ingresos y egresos de los proyectos que se desarrollan. La presupuestación se elabora de manera conjunta con la coordinación académica para determinar todos los rubros y necesidades en cuanto a las actividades a desarrollar.

En el área de diseño se le da forma e imagen a todos los materiales y documentos que se utilizan para el desarrollo de alguna actividad académica. Algunos materiales son por ejemplo: trípticos, carteles, folletos, libros, artículos, ponencias, acetatos, guías de estudio y lecturas. Casi todos los diseños se realizan en programas de cómputo.

En el área de reproducción de materiales como su nombre lo indica se realiza el tiraje de documentos de acuerdo a la cantidad y uso para lo cual se utiliza fotocopiado o impresora.

En el área de vinculación se deben establecer los lazos de relación al interior de la Universidad con todas las instancias que la conforman y al exterior con instituciones de educación y con el sector público. A la fecha se ha enfocado principalmente a difundir, promover y desarrollar los eventos que se ofertan a través del satélite EDUSAT. La vinculación se ha manifestado más a través del evento anual de educación a distancia que organiza la Coordinación, pues en este evento se cuenta con la participación y colaboración de diversas instituciones de educación de todo el país y del extranjero, por ser el único encuentro internacional de educación a distancia que de manera sistemática se ha desarrollado en el país desde 1992, teniendo una gran aceptación en las instituciones educativas.

La biblioteca es pequeña, sin embargo, se brinda servicio a todo público y los documentos son en su mayoría sobre temáticas de educación en general y respecto a la modalidad a distancia en particular.

La coordinación académica se debe encargar de planear, organizar, desarrollar y evaluar los proyectos académicos, de tal forma que se relaciona casi con todas las demás áreas que le deben dar apoyo, como por ejemplo la unidad de medios en cuanto al equipo indispensable para un evento, el área de diseño para la creación de imagen o estructura de algún material o el área de reproducción de materiales para el tiraje correspondiente. También, se relaciona con el Consejo Técnico de Educación a Distancia, el cual está conformado por un representante de cada centro universitario (generalmente el secretario académico), pues este organismo propone y sanciona la creación y desarrollo de los proyectos educativos para un centro o para toda la red universitaria.

La unidad de medios se encarga de dar apoyo técnico para uso y mantenimiento del equipo de cómputo y asesorar en cuanto a la utilización de programas de cómputo como soporte para el diseño de materiales educativos. Además colabora en todas las actividades en que se le requiere por parte de otras instancias como la Coordinación General Académica y la Rectoría.

La estructura y actividades enunciadas se basan en las funciones y atribuciones concedidas a la Coordinación, las cuales se citan a continuación:

“a) Promover y supervisar el desarrollo de las modalidades educativas no escolarizadas, así como su vinculación intra y extrauniversitaria;

- b) Apoyar a los Centros Universitarios y al Sistema de Educación Media Superior en la formación de recursos humanos, así como en la producción de materiales y medios educativos para las modalidades abierta, semiescolarizada y a distancia;<sup>45</sup>
- c) Plantear ante las autoridades universitarias competentes, criterios generales, requisitos y procedimientos para la admisión, promoción, permanencia y acreditación de alumnos en estas modalidades educativas;

En colaboración con los Centros Universitarios y el Sistema de Educación Media Superior:

- d) Proponer a las autoridades competentes la aprobación de los cursos no escolarizados que tengan certificación institucional;
- e) Proponer la celebración de convenios específicos, apoyar y en su caso colaborar en la organización de programas de educación continua dirigidos a actualizar al sector profesional, al productivo y a toda persona interesada en conocer las innovaciones técnicas y científicas; y
- f) Coordinar al Consejo Técnico de Educación Continua, Abierta y a Distancia de la Universidad de Guadalajara, constituido por los responsables de estas funciones en los Centros Universitarios y el Sistema de Educación Media Superior”<sup>46</sup>

Considerando la descripción de actividades y las atribuciones de la Coordinación, se sintetizan los servicios vigentes en lo siguiente:

- Asesoría grupal e individual para el diseño curricular de programas educativos en las modalidades abierta y/o a distancia (cursos, diplomados, licenciaturas y posgrados)
- Diseño y desarrollo de cursos y talleres para la elaboración de material educativo
- Diseño y desarrollo de cursos y talleres para el uso de medios tecnológicos
- Elaboración de materiales educativos
- Oferta y desarrollo del Diplomado en Educación Abierta y a Distancia
- Realización de eventos especiales: Encuentro Anual de Educación a Distancia a nivel internacional
- Difusión y desarrollo de diplomados a distancia en Coordinación con otras instituciones

---

<sup>45</sup> Atribución en la que se basa el Proyecto de Formación de los Equipos Interdisciplinarios para la Producción de Material Educativo Orientado al Estudio Independiente, en el cual se centra la evaluación

<sup>46</sup> UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. *Reglamento Interno de la Administración General de la Universidad de Guadalajara*, 1993, p. 11.



La Coordinación de Educación Continua Abierta y a Distancia como instancia de la administración central, ha participado en las acciones evaluativas de carácter institucional. Sin embargo, no se tiene registro de alguna experiencia de evaluación formal de sus propios procesos, salvo las reuniones para revisión y entrega de avances de los programas, respondiendo principalmente a demandas de instancias superiores para la integración de informes de directores e incluso de la rectoría general. El tipo de información procesada y demandada ha sido de corte cuantitativo en estricto apego a las metas planteadas.

Desde lo normativo se tiene especificado que la Coordinación debe supervisar el desarrollo de las modalidades educativas no escolarizadas, pero no se ha instrumentado el procedimiento respectivo.

El identificar los elementos contextuales a nivel institucional del proyecto educativo, permitió comprender la importancia de las estructuras organizativas, las funciones y las actividades que de manera concreta influyen y condicionan los procesos de planeación y realización de acciones académicas.

Con el marco referencial de este capítulo se presenta en el siguiente apartado la descripción y explicación del proyecto educativo, motivo de la evaluación.



# CAPÍTULO 3

---

El proyecto de formación de equipos  
interdisciplinarios para la producción de  
materiales de apoyo al estudio  
independiente (FEIME)



# El proyecto de formación de equipos interdisciplinarios para la producción de materiales de apoyo al estudio independiente (FEIME)

---

### 3.1 La planeación del proyecto FEIME

#### A) Información general

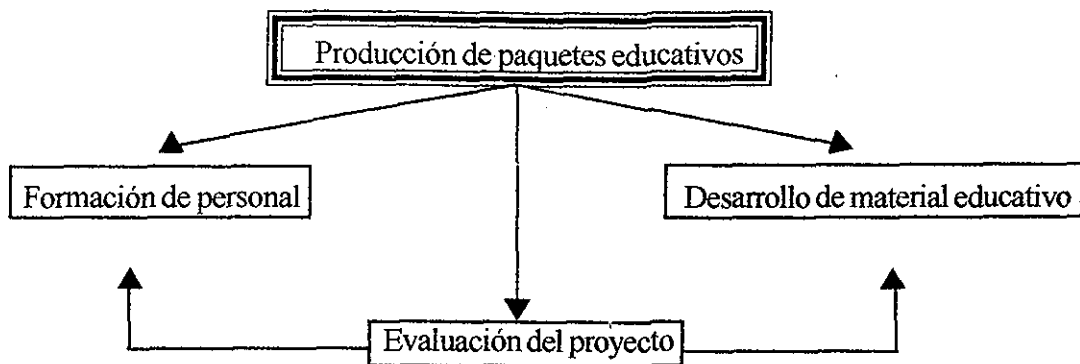
La Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia (CECAD) de la Universidad de Guadalajara, en 1996 presentó un proyecto de mejoramiento institucional ante el Fondo para la Modernización de la Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública intitulado Creación de la red para la producción de paquetes didácticos orientados al aprendizaje autogestivo y el uso de nuevas tecnologías. Dicho proyecto fue evaluado favorablemente por la Secretaría de Educación Pública. Al ser implantado en la Universidad de Guadalajara, el mismo se difundió como Proyecto de formación de equipos interdisciplinarios para la producción de materiales de apoyo al estudio independiente (FEIME), determinándose que duraría un año.

El proyecto se ancló en tres premisas del Plan Institucional de Desarrollo 1995-2000, a saber:

- Definir políticas y programas institucionales para la formación de recursos humanos que permitan fortalecer los niveles de actualización y profesionalización del personal académico, utilizando, cuando sea pertinente, las modalidades educativas abierta y/o a distancia.
- Impulsar la educación abierta y a distancia como un medio para propiciar el autoaprendizaje y la ampliación de la oferta educativa.
- Impulsar la creación de centros de autoaprendizaje aplicados a idiomas y todas aquellas disciplinas u objetos de conocimiento que se consideren herramientas básicas en la formación de los estudiantes.

Por otro lado las tareas de la CONPES con las cuales se relacionó el proyecto fueron las de formación de profesores, revisión y readecuación de la oferta educativa, actualización de la infraestructura académica e impulso a la participación de los sectores social y productivo en las áreas de la educación superior.

La acción principal del proyecto se caracterizó como producción de paquetes educativos para el aprendizaje autogestivo, derivándose de ésta tres líneas específicas: 1) La formación de personal, 2) El desarrollo de material educativo y 3) La evaluación del proyecto.



## B) Justificación

El proyecto se planteó como una experiencia piloto por dos razones: primera, porque constituía el primer proyecto de esta naturaleza en la institución y, segunda, porque el personal involucrado en el mismo nunca había participado en actividades semejantes.

Se indicó, que la realización del proyecto, obedecía a la necesidad de abarcar con servicios educativos a todos los centros universitarios distribuidos en el Estado de Jalisco. Asimismo, la alta densidad demográfica y la concentración en la Zona Metropolitana de Guadalajara del 90 % de los servicios de educación superior, justificó la necesidad de desarrollar estrategias de trabajo que permitieran optimizar los recursos para lograr una mayor cobertura con la finalidad de lograr más calidad.

Entre las acciones que la Universidad había realizado para mejorar los procesos de trabajo destacaban, la creación de cinco centros universitarios regionales, la instauración e impulso del sistema de créditos, la departamentalización y el desarrollo de sistemas de cómputo como soporte para aspectos administrativos, académicos y escolares. Respecto al equipo para producción de video, existente en algunas instancias, se había adquirido en promociones anteriores a través del apoyo del FOMES.

Como logros académicos a retomar para el proyecto, se estableció que en educación abierta y a distancia se tenía experiencia en cuanto a la instrumentación de materiales escritos, para carreras de licenciatura, pero la estrategia de trabajo era muy particular con los autores de los cursos y con demasiadas limitaciones en todo el proceso de producción intelectual y de edición.

Los problemas que tendrían que ser atendidos eran diversos en todos los sentidos, se enfatizó, tomando del Programa de Desarrollo Educativo que "...el sistema de educación superior aún no se apoya cabalmente en aquellos núcleos y programas académicos, centros e instituciones de excelencia que podrían operar como nodos regionales para la formación, actualización y capacitación docente.

Tampoco se accede todavía, de manera sistemática y eficaz a los medios modernos de las

## D) Estrategias

Con la finalidad de lograr los objetivos se planteó una estrategia que abarcó diversos aspectos operativos y de infraestructura mínima en cuanto a equipo. Se requería cuidar elementos de diferente magnitud, desde adquisición de insumos hasta la gestión con varias instancias universitarias para lograr su participación, obviamente esto último era más difícil de lograr. Ampliando lo anterior, las estrategias propuestas se citan a continuación:

- Equipar un centro de autoedición y completar el equipamiento de las unidades de video y software para la producción y distribución en red de programas para el aprendizaje autogestivo.
- Comprar equipo de cómputo mínimo básico para la producción. Esto se planteó como primer paso para la instalación de un laboratorio de producción de materiales de apoyo al aprendizaje autogestivo. Con ello, se optimizarían los recursos tecnológicos, y sobre todo los recursos humanos especializados en el tratamiento educativo –comunicativo de los procesos de producción de materiales.
- Conformar un sistema de producción de materiales que integre personal de los diversos centros universitarios con una unidad central especializada en comunicación educativa.
- Integrar los equipos interdisciplinarios considerando un grupo central básico (ubicado en la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia) al cual se incorporen los académicos de las diversas áreas disciplinares de los departamentos universitarios.
- Optimizar los recursos humanos de excelencia académica de la Universidad para diseñar y producir materiales educativos.<sup>51</sup>
- En el proceso de producción se involucraría a las siguientes instancias universitarias centrales: Centro de cómputo de alto rendimiento, Coordinación de medios, Centro de educación continua y abierta y Coordinación de educación continua, abierta y a distancia.
- Los equipos serían formados en las distintas fases del diseño pedagógico y en la producción, ejecutando cada parte del proceso y obteniendo un producto específico al final, o sea, un paquete didáctico para el apoyo de procesos de aprendizaje autogestivo.

---

<sup>51</sup> Se pretendía que los profesores con categoría académica más alta participaran en el proyecto.

Se justificó, asimismo, que al integrar de manera paralela la formación con la producción, brindaría a los docentes la oportunidad de poner en práctica los contenidos teóricos y metodológicos plateados en los manuales y documentos de apoyo para las asesorías y talleres.

También, se definió que la estrategia de trabajo propiciaría una red de producción y distribución de cursos orientados al aprendizaje autogestivo, lo que ayudaría en el cumplimiento de las metas del Plan Institucional de Desarrollo en el sentido de “Ampliar la cobertura de los servicios educativos y reorientar la distribución de la matrícula”, “Apoyar el desarrollo de televisión y video educativo de uso cotidiano en aula, el orientado al estudio independiente y el utilizable para la formación a distancia”, “Producción y uso de software educativo”, “Equipar un centro de producción multimedia”, “Envío de cursos para módulos de atención universitaria a distancia”<sup>50</sup> y, como base de todo esto, la formación de equipos académicos interdisciplinarios.

### C) Objetivos

Los objetivos del proyecto abarcaron la formación del personal y la producción de los materiales, ya que estas acciones se consideraron como las líneas principales de trabajo. Cabe resaltar que respecto a la línea denominada evaluación del proyecto, no se planteó ningún objetivo que diera la pauta de cómo se pretendía realizarla.

Los objetivos del proyecto FEIME se enunciaron de la siguiente forma:

- Poner en práctica un sistema de producción de materiales para el aprendizaje autogestivo a través de una estrategia de formación de equipos interdisciplinarios con académicos de todos los centros universitarios.
- Diseñar prototipos de paquetes didácticos para apoyar procesos de aprendizaje autogestivo.
- Obtener paquetes didácticos de diversas áreas de conocimiento.
- Desarrollar habilidades para el diseño, producción y evaluación de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo.

---

<sup>50</sup> Tomado del proyecto original presentado en la promoción FOMES 96 por la Coordinación de Educación Continua Abierta y a Distancia. p 4.



## D) Estrategias

Con la finalidad de lograr los objetivos se planteó una estrategia que abarcó diversos aspectos operativos y de infraestructura mínima en cuanto a equipo. Se requería cuidar elementos de diferente magnitud, desde adquisición de insumos hasta la gestión con varias instancias universitarias para lograr su participación, obviamente esto último era más difícil de lograr. Ampliando lo anterior, las estrategias propuestas se citan a continuación:

- Equipar un centro de autoedición y completar el equipamiento de las unidades de video y software para la producción y distribución en red de programas para el aprendizaje autogestivo.
- Comprar equipo de cómputo mínimo básico para la producción. Esto se planteó como primer paso para la instalación de un laboratorio de producción de materiales de apoyo al aprendizaje autogestivo. Con ello, se optimizarían los recursos tecnológicos, y sobre todo los recursos humanos especializados en el tratamiento educativo –comunicativo de los procesos de producción de materiales.
- Conformar un sistema de producción de materiales que integre personal de los diversos centros universitarios con una unidad central especializada en comunicación educativa.
- Integrar los equipos interdisciplinarios considerando un grupo central básico (ubicado en la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia) al cual se incorporen los académicos de las diversas áreas disciplinares de los departamentos universitarios.
- Optimizar los recursos humanos de excelencia académica de la Universidad para diseñar y producir materiales educativos.<sup>51</sup>
- En el proceso de producción se involucraría a las siguientes instancias universitarias centrales: Centro de cómputo de alto rendimiento, Coordinación de medios, Centro de educación continua y abierta y Coordinación de educación continua, abierta y a distancia.
- Los equipos serían formados en las distintas fases del diseño pedagógico y en la producción, ejecutando cada parte del proceso y obteniendo un producto específico al final, o sea, un paquete didáctico para el apoyo de procesos de aprendizaje autogestivo.

---

<sup>51</sup> Se pretendía que los profesores con categoría académica más alta participaran en el proyecto

- Los materiales educativos producidos, podrían utilizarse como apoyo por los académicos, en el proyecto de tutorías que se opera en cada centro.
- Implementar cursos que atendieran las necesidades de la comunidad en general en el Estado de Jalisco de acuerdo a las condiciones socio/económicas de diferentes sectores.
- Apoyar a todos los centros universitarios para utilizar los materiales educativos autogestivos a fin de fortalecer el uso de éstos

#### D) Metas

En concordancia con los anteriores puntos, las metas se presentaron procurando abarcar a todos los centros universitarios, de tal forma que se obtuvieran dos materiales por centro, cuatro prototipos de uso general en la Red, y como sustento de ello la formación de equipos de académicos. Así, las metas se expresaron del siguiente modo:

- Consolidar un sistema multidisciplinario de producción de materiales de apoyo al aprendizaje autogestivo.
- Capacitar a 20 equipos interdisciplinarios de la Red Universitaria de Jalisco en el diseño y producción de cursos orientados al aprendizaje autogestivo. De los cuales, 8 corresponden a los programas en operación con la modalidad abierta y/o a distancia; 3 nuevas licenciaturas, 2 posgrados de creación; 1 para el programa de apoyo a la titulación de los docentes universitarios; 3 de programas de educación continua, y 3 para el apoyo a cursos generalizados en educación media superior, tales como lectura y redacción, metodología de la investigación y educación ambiental.
- Obtener 20 paquetes didácticos de diversas áreas disciplinares, expresados en software, video, audio o impresos para los programas citados en el punto anterior.
- Obtener por lo menos cuatro prototipos de paquetes didácticos integrados por múltiples medios.
- Evaluar la calidad y funcionamiento de 20 paquetes didácticos orientados al aprendizaje autogestivo

## E) Acciones principales

En la exposición de las acciones tal y como fueron incluidas en el proyecto, puede identificarse una secuencia más o menos cronológica del orden en que se suponía que se llevarían a cabo. Cabe enfatizar que dichas acciones se centraron en lo sustantivo para el desarrollo de los materiales, no contenían indicaciones sobre la formación del personal y de la evaluación del proyecto. Se puede confirmar lo anterior en la siguiente cita:

- “Compra del equipo básico para realizar la producción.
- Diseño de guías de orientación y soportes instruccionales que utilizarán los docentes para la producción.
- Desarrollo de cuatro paquetes tutoriales prototípicos y de base para el sistema de aprendizaje autogestivo de la Red.
- Caracterización de usuarios respecto a contenidos específicos de las áreas de conocimiento para implementación.
- Diseño curricular de los cursos a trabajar, bajo el concepto de aprendizaje autogestivo.
- Desarrollo de guiones para los diversos medios.
- Tratamiento comunicativo y pedagógico de contenidos de los cursos, lo que implica considerar: esquematización, diseño gráfico, captura de datos, selección de textos y fuentes informativas, animación y grabaciones.
- Diseño y producción de materiales orientadores para la función de tutoría.
- Diseño y producción de materiales de difusión y orientación para usuarios.
- Postproducción y control de calidad de paquetes producidos.
- Reproducción de materiales para pilotaje en centros”<sup>52</sup>

Considerando las acciones enunciadas y dado que algunas eran más específicas que otras no se generaría gasto en todas, por lo cual se optó por describir en qué consistirían las acciones para las cuales se solicitó el apoyo económico. A continuación se explican:

- a) Equipamiento del área de producción de materiales de apoyo, consistente en un centro de autoedición e impresos y las unidades respectivas para la producción de video y software educativos. Se justificó esta acción porque los intentos por producir material didáctico, apoyados en el uso de audio, video y software no han sido realizados como fuese deseable, entre otras causas debido a la falta de un centro especializado que apoye y coordine la producción de los mismos. Se argumentó también que algunos materiales han sido impresos con limitaciones en parte por la

---

<sup>52</sup> Tomado del proyecto original presentado en la promoción FOMES 96 por la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia. p 4

falta de personal y la falta de equipo adecuado. También se indicó que el equipamiento permitiría producir y apoyar procesos de producción iniciados en otras instancias universitarias.

Se pretendía que el centro de autoedición se concibiera como un espacio para complementar procesos de producción en Red, para optimizar el uso del equipamiento, pero, sobre todo, para que se consolidaran los equipos interdisciplinarios, pues serían ellos quienes estarían participando en ese centro de producción

- b) Equipamiento del aula para la formación y capacitación. Se consideró que básicamente consistiría en un ambiente de aprendizaje para 32 personas Entendiéndose como ambiente de aprendizaje a un espacio con diferentes recursos e insumos: informáticos, en video, en audio y en impresos. El espacio se acondicionaría con equipo de cómputo, software e insumos para aprender a trabajar en ambiente de redes y para diseñar software educativo. Con esto se establecerían condiciones propicias para cumplir el objetivo de formar en el diseño y simultáneamente obtener un producto.
- c) Formación y capacitación de equipos interdisciplinarios Se especificó el formar equipos de trabajo interdisciplinario en los centros universitarios y en el sistema de educación media superior (SEMS), para producir paquetes didácticos a través de video, audio, software e impresos, como apoyo al proceso educativo de los estudiantes La formación de los académicos se realizaría mediante cursos y talleres que cubrieran: el marco teórico del aprendizaje autogestivo, el desarrollo de habilidades comunicativas y el uso de medios educativos.
- d) Diseño curricular. Se refiere al proceso de análisis de los elementos principales de los cursos como punto de partida para delimitar los contenidos, objetivos y perfil de egreso que se considerarían en el diseño de materiales, lo que permitiría la elaboración de las actividades de aprendizaje.
- e) Producción de paquetes educativos para el aprendizaje autogestivo \* Esta acción cubre el diseño didáctico y la planeación de la instrumentación, de acuerdo a los objetivos del curso y las condiciones de estudio de los destinatarios, así mismo, abarca la producción del material en los medios seleccionados como pueden ser, audio, video, software e impresos.
- f) Piloteo Se enunció que se probarían los materiales producidos, eligiendo de manera aleatoria a estudiantes de los diferentes centros universitarios, cuidando en cada caso que se consideraran grupos de alumnos de los departamentos de académicos que produjeran el material, y de otros departamentos que operaran el curso en cuestión.

---

\* En el proyecto FEIME se utilizaron los términos autogestivo e independiente de manera indistinta Cabe aclarar que no significan lo mismo, pero no es motivo de este documento disertar sobre el asunto

- g) Evaluación y seguimiento.<sup>53</sup> Se indicó que se realizaría evaluación en diferentes momentos y atendiendo a varios factores, se pretendía que desde el principio del proceso en las actividades de planeación estaría presente la evaluación, asimismo atendiendo dos líneas principales del proyecto la formación y la producción del material educativo.

Como parte importante en este rubro se consideró la realización de pruebas piloto de los materiales producidos para efectuar las modificaciones o adecuaciones que se consideraran necesarias.

## F) Presupuesto

Con base en los lineamientos emitidos en la promoción del FOMES en 1996, se elaboró el presupuesto del proyecto, calculando montos que se cubrieron con aportaciones del gasto ordinario de la institución, como honorarios, sueldos y salarios y lo apoyado por FOMES se refirió a los conceptos de materiales, servicios y bienes muebles

La solicitud del apoyo económico se realizó en dos etapas, en la primera se consideraron siete acciones. A continuación se presenta un cuadro con las acciones y el monto expresado en porcentaje de acuerdo al total de esta etapa y la ponderación o importancia de cada etapa también en porcentaje.

No <sup>54</sup>	Acciones principales	Monto en %	Ponderación en %
1.1	Equipamiento del centro de autoedición de materiales impresos y unidades de producción de video y software.	57.0 %	10 %
1.2	Equipamiento del aula para la formación y capacitación.	24.2 %	10 %
1.3	Formación y capacitación de equipos interdisciplinarios	3.5 %	25 %
1.4	Diseño curricular y preproducción.	1.0 %	15%
1.5	Producción de paquetes educativos para el aprendizaje autogestivo	13.0 %	30 %
1.6	Piloteo.		5 %
1.7	Evaluación y seguimiento.	1.3 %	5 %
	Total	100.0 %	100 %

<sup>53</sup> En este apartado del proyecto, únicamente se enuncia la evaluación y el seguimiento. Se presenta más explicación en el punto Evaluación del proyecto.

<sup>54</sup> En este documento, las acciones de la primera gestión se numeraron anteponiéndoles el número 1, esto para facilitar su identificación en la calendarización.

Respecto a la cantidad de beneficiarios de los materiales educativos, se calculó que serían 600 estudiantes, tomando en cuenta que se diseñarían 20 paquetes, uno por curso y que, para cada uno de éstos, se contaría con la participación de 30 estudiantes para el piloteo y la evaluación.

Debido a que en la primera etapa no se autorizaron todas las acciones y no se consideraron gastos propiamente de la producción, como elemento sustancial para completar la formación de los docentes en la práctica, se realizó una segunda petición que abarcó once acciones con montos específicos que se enuncian en el siguiente cuadro en porcentaje de acuerdo al total y también en porcentaje se indica la ponderación o importancia de cada acción.

No <sup>55</sup>	Acciones principales	Monto en %	Ponderación en %
2 1	Compra del equipo básico de soporte para la producción de materiales de apoyo.	36.4	30
2 2	Diseño de guías de orientación y soporte instruccionales para los docentes que utilizarán los materiales y para la producción de materiales didácticos	1.4	5
2 3	Desarrollo de cuatro paquetes tutoriales prototípicos y de base para el sistema de aprendizaje autogestivo de la Red.	8.2	10
2 4	Caracterización de usuarios respecto a contenidos específicos de las áreas de conocimiento para implementación.	0	10
2 5	Diseño curricular de los cursos o materias a trabajar bajo el concepto de aprendizaje autogestivo	0	10
2 6	Desarrollo de guiones para los diversos medios.	14.8	10
2 7	Tratamiento comunicativo y pedagógico de contenidos de los cursos: esquematización, diseño gráfico, captura de datos, selección de textos y fuentes informativas, animación y grabaciones.	31.8	20
2 8	Diseño y producción de materiales orientadores para la función de tutoría	Se globalizó en la 2.7	5
2 9	Diseño y producción de materiales de difusión y orientación para usuarios	Se globalizó en la 2.7	5

<sup>55</sup> En este documento, las acciones de la segunda gestión del presupuesto, se numeraron anteponiéndoles el número 2, esto para facilitar su identificación en la calendarización

2 10	Postproducción y control de calidad de paquetes producidos.	0	10
2 11	Reproducción de materiales para pilotaje en centros.	7.4	10
	<b>TOTAL</b>	100	100

Como puede apreciarse en los cuadros anteriores, los recursos financieros se concentraron en equipamiento básico para la producción, tomando en cuenta que el trabajo académico y de producción estaría a cargo del personal de base y por contrato de la Universidad, tanto a nivel central como de los centros universitarios, en este sentido, las aportaciones de la institución quedaron indicadas como se muestra en el siguiente cuadro.

Aportado por la institución	
Honorarios	19,200.00
Sueldos y salarios	198,237.36
Bienes Muebles	807,334.80
Total	1,024,772.16

#### G) Calendarización

Considerando que se realizaron dos etapas de gestión del presupuesto, las acciones se especificaron por separado en la calendarización, sin embargo, para efectos de tener mayor claridad en cuanto a todas las acciones y la secuencia de éstas, a continuación se presenta una tabla en la que se conjugaron los calendarios respectivos.

No	Acciones principales	Cronograma (meses)											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 1	Equipamiento del centro de autoedición de materiales impresos y unidades de producción de video y software.	X											
1 2	Equipamiento del aula para la formación y capacitación	X											
2 1	Compra del equipo básico de soporte para la producción de materiales de apoyo.	X	X										

2.2	Diseño de guías de orientación y soporte instruccionales para los docentes que utilizarán los materiales y para la producción de materiales didácticos.		X	X														
1.3	Formación y capacitación de equipos interdisciplinarios.		X	X	X													
2.3	Desarrollo de cuatro paquetes tutoriales prototípicos y de base para el sistema de aprendizaje autogestivo de la Red.	X	X	X	X	X	X											
2.4	Caracterización de usuarios respecto a contenidos específicos de las áreas de conocimiento para implementación.	X	X	X														
2.5	Diseño curricular de los cursos o materias a trabajar bajo el concepto de aprendizaje autogestivo.			X	X													
1.4	Diseño curricular y preproducción.		X	X	X													
2.6	Desarrollo de guiones para los diversos medios				X	X	X											
2.7	Tratamiento comunicativo y pedagógico de contenidos de los cursos: esquematización, diseño gráfico, captura de datos, selección de textos y fuentes informativas, animación y grabaciones.					X	X	X	X									
2.8	Diseño y producción de materiales orientadores para la función de tutoría					X	X	X	X									
1.5	Producción de paquetes educativos para el aprendizaje autogestivo.					X	X	X	X	X	X							
2.9	Diseño y producción de materiales de difusión y orientación para usuarios.								X	X								
2.10	Postproducción y control de calidad de paquetes producidos.									X	X							
2.11	Reproducción de materiales para pilotaje en centros.											X						
1.6	Piloteo													X	X			
1.7	Evaluación y seguimiento.													X	X			



## H) Evaluación del proyecto

Concretamente en el apartado del proyecto, sobre el sistema de seguimiento y evaluación, se plantea que “A partir de un concepto de evaluación institucional amplio, integral, participativo y permanente, se procurará llevar un seguimiento cuidadoso de los procesos y productos resultantes del proyecto”<sup>56</sup>

Para lograr lo anterior, se indicaron como procedimientos los siguientes:

Se realizaría un estudio diagnóstico para conocer la situación académica de la cual se partía y como parte constitutiva y sustancial de esto, la identificación de las condiciones de las prácticas educativas, los modos de aprendizaje y las características de los sujetos que participaran en el proceso de formación.

Como parte de este estudio preliminar, se planteó la necesidad de analizar los insumos que formarían parte de los procesos de formación y de la producción académica.

Para la evaluación continua, se utilizaría como herramienta un registro de control de acuerdo al cronograma planteado, para verificar que cada una de las acciones se realizaran de acuerdo a las metas, según el tiempo y con la calidad requerida.

En cada cierre de un proceso de formación y producción, se llevarían a cabo pruebas piloto de los materiales educativos, con el objetivo de realizar las correcciones o precisiones que fuesen necesarias y pertinentes, de tal forma que en el impacto de los programas se lograra mejorar las prácticas educativas.

Respecto a quienes se involucrarían en la evaluación se consideró que participaran los siguientes:

- a) El personal participante en el proyecto.
- b) Los destinatarios del material en la fase piloto
- c) El Consejo Técnico de Educación Continua, Abierta y a Distancia.
- d) El Subcomité de Proyectos Especiales de la U de G
- e) Evaluación externa.

Para efectos de valorar la calidad y pertinencia de los procesos de instrumentación, formación y producción académica, se tomarían en cuenta indicadores cuantitativos en relación con las metas

---

<sup>56</sup> Tomado del proyecto original presentado en la promoción FOMES 1996, por la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia p.11.

señaladas, e indicadores cualitativos que dieran cuenta de la transformación en las prácticas educativas, los modos de aprender y la calidad de los contenidos de aprendizaje logrados por los estudiantes.

La descripción del proyecto FEIME realizada en este apartado permitió un primer acercamiento para identificar los elementos concordantes en la estructura y contenido del documento, pero también permitió reconocer las omisiones importantes que repercutieron en la ejecución. Esto último se analiza con detalle en el siguiente punto.

### **3.2 La gestión y desarrollo del proyecto FEIME\***

#### **A) La convocatoria para participar en el proyecto**

Para iniciar los acuerdos y trabajos con los profesores de los centros universitarios, se emitió una convocatoria dirigida a los miembros del Consejo Técnico de Educación Continua, Abierta y a Distancia<sup>57</sup> para que presentaran y promovieran en sus dependencias, propuestas de cursos para ser desarrollados como materiales orientados al aprendizaje autogestivo.

Se indicó que se articularían dos líneas, una en el sentido de la formación del personal académico, otra en la producción de los cursos por medios múltiples

Los apoyos que se ofrecieron se centraron en:

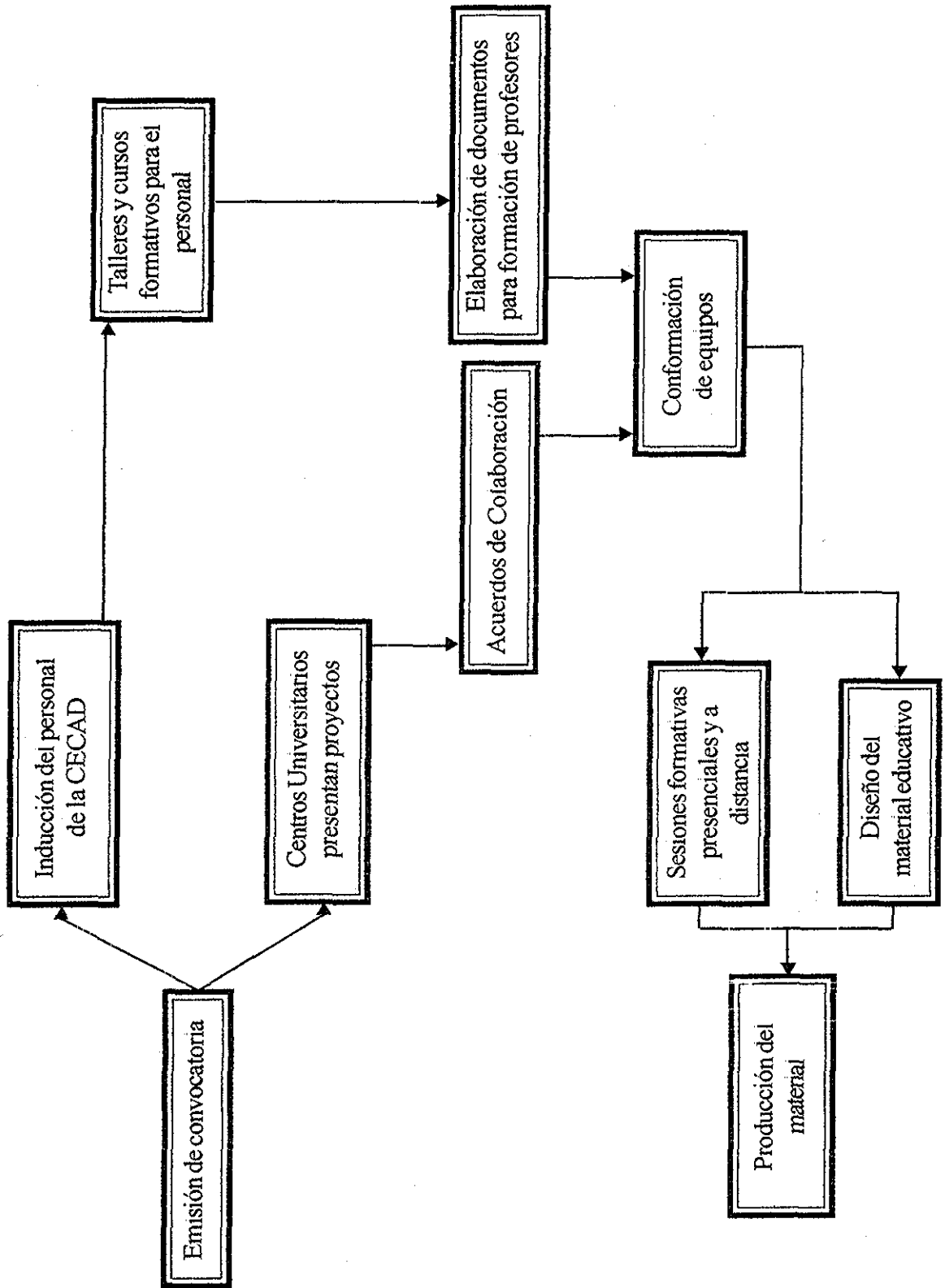
- Formación y asesoría para los profesores.
- Apoyo de personal especializado de la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia, en las áreas de psicopedagogía, diseño gráfico, comunicación y producción en diversos medios.
- Insumos básicos para la obtención de originales.
- Insumos para la reproducción de materiales en la fase de experimentación.
- Acceso a equipo de cómputo para desarrollar sus productos.
- Gestión ante instancias especializadas dentro de la Universidad para producción de video, audio y software.
- Acreditación de la formación mediante el otorgamiento de un diploma.

---

\* Ver flujograma en la página 59

<sup>57</sup> El Consejo estaba constituido por un representante por cada Centro Universitario; en su mayoría eran coordinadores de programas que operaban la educación abierta y a distancia y, en donde no tenían la modalidad, eran representados por el Coordinador Académico

# Proceso general de la gestión y el desarrollo del material educativo



Los criterios para presentar las propuestas establecieron lo siguiente:

- Los equipos de los centros universitarios se integrarían con dos a seis académicos que impartieran cursos regulares, es decir, curriculares.
- Justificar la necesidad del proyecto, para lo cual se tomaría en cuenta preferentemente: que fuesen cursos en gran número de planes, cursos que resolvieran problemas de oferta académica, de atención a grupos numerosos de estudiantes, falta de profesores, falta de espacios y problemas de horario.
- Las propuestas deberían tener el aval del departamento de adscripción, de la coordinación de carrera y del rector del centro, enfatizando que se otorgaría tiempo para dedicarse al desarrollo del material, como parte de la carga horaria.
- Cada propuesta debería contener datos de identificación del curso, justificación, problemas detectados de aprendizaje, programa desglosado, especificar la formación docente previa de los integrantes del equipo, así como su experiencia en el diseño de material educativo, asignaturas que atendían y antigüedad en la institución.

#### B) Fase de inducción del personal y las primeras actividades

Para la inducción del personal en la instancia central, se organizó un taller en el cual se involucró a todos los integrantes de la Coordinación excepto personal de apoyo y de administración.

El taller tuvo dos finalidades, una, identificar las potencialidades en conocimientos, habilidades y actitudes de las personas para el proyecto, y otra, iniciar la clarificación de todo lo que comprendería el desarrollo del proyecto, las fases que se cubrirían, la secuencia de las actividades, los requerimientos de infraestructura, el modelo educativo, cuántos y quiénes participarían, entre otros aspectos. Todo ese trabajo de revisión, discusión y análisis duró aproximadamente seis semanas y fue coordinado por el mismo personal.

Los temas o puntos que se abordaron en el taller fueron los siguientes:

- ¿Qué es un centro de autoacceso? ¿Qué figuras intervienen en el funcionamiento de un centro de autoacceso? ¿Cuáles son las responsabilidades y qué formación debe tener el personal que interviene en un centro de autoacceso?
- Teorías del aprendizaje: el cognoscitivismo y la escuela histórico cultural
- Conceptualización de: aprendizaje, tutoría, asesoría, estudio independiente, educación a distancia, educación abierta y aprendizaje autogestivo.
- Los recursos tecnológicos y su uso educativo.
- Modelo para el diseño y desarrollo del material educativo.
- Identificación de criterios e indicadores para evaluar el proyecto
- La asesoría a distancia por audioconferencia.

- Animación clásica
- El tratamiento comunicacional de los materiales

Desde el inicio de este taller, no hubo claridad en quienes tendrían que estar presentes en todas las sesiones o si cabría especificar a quienes les correspondía involucrarse en sesiones especiales por el tipo de trabajo que realizarían. Se presentaron por supuesto dudas y cierta inconformidad por parte de algunos integrantes ya que por el hecho de haber participado en el curso taller consideraban que podrían realizar otras actividades ajenas a lo que habían venido desempeñando.

Las actividades principales que se derivaron del taller fueron: diagnosticar el perfil del estudiante, identificar el tipo de equipo tecnológico existente en los centros universitarios que se utilizaría tanto en la producción como en piloto para el caso de materiales que lo requirieran, y sistematizar la información que se tenía en la conformación del modelo educativo. De las tres acciones, solamente la tercera se llevó a cabo.

#### C) Los acuerdos con los centros universitarios, las instancias centrales y los académicos

Para formalizar el desarrollo de los materiales, se realizaron reuniones con el Consejo Técnico de Educación Continua Abierta y a Distancia para informales cuáles proyectos se habían presentado de sus respectivos centros, autorizados por los departamentos de adscripción de los académicos que participarían.

Por el tipo de comunicación que existía en de cada centro, algunos consejeros estaban enterados de los proyectos e incluso ellos mismos los habían generado para los programas académicos que coordinaban, en cambio, otros consejeros no tenían ninguna información respecto a los cursos que se apoyarían de su propia instancia laboral.

De manera general los compromisos establecidos entre la Coordinación y los centros universitarios se apegaron, en un principio, a las facultades que la normatividad les permitía. Por un lado la CECAD brindaría apoyo mediante formación y asesoría, además, de que realizaría la articulación y gestión entre las instancias universitarias centrales vinculadas con el desarrollo de materiales educativos, para que apoyaran en la fase de la producción, por el otro lado, los centros universitarios se comprometían a conceder tiempo y permisos para que los académicos acudieran a las reuniones de asesoría y a los talleres.

Los mecanismos para lograr los acuerdos fueron diversos, tomando en cuenta las condiciones de cada instancia universitaria. Aunque para todos se inició con un oficio, dirigido al rector de centro,

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

los procedimientos variaron dependiendo a quien se nombró para atender el asunto y también de quienes les interesó participar.

Por lo anterior, los compromisos fueron con los secretarios académicos de centro, con los jefes de departamento, con los coordinadores de carrera o con los consejeros técnicos de educación abierta y a distancia.

Por la condición jerárquica en el Centro Universitario de quienes acordaban con la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia, el grado de involucramiento y participación fue muy diverso.

Se realizaron muchas reuniones de trabajo entre personal de la Coordinación y de los centros universitarios, pero en ningún caso se realizó un registro formal de lo acordado, para darle un seguimiento durante el proceso y contar con bases de información para reconstruir lo sucedido.

Respecto a los compromisos con los académicos, éstos se delimitaron en las reuniones iniciales de trabajo, enfatizando sobre todo que únicamente recibirían asesoría y formación mediante los cursos y talleres que la propia Coordinación consideró necesarios, además de aquéllos que los académicos demandaran de manera generalizada. Dicha asesoría y formación se realizaría en las instalaciones centrales o en cada centro universitario, dependiendo de la cantidad de profesores que participara y del tipo de formación que se requiriera.

Otro acuerdo importante estableció que los académicos no recibirían ningún apoyo de tipo económico por diseñar su material educativo, sin embargo, se les otorgaría un diploma y certificado, acreditándoles el Diplomado en Educación Abierta y a Distancia que ofrece la Coordinación, a todos los docentes que concluyeran el diseño de su material. Esto se consideró pertinente, ya que durante el diseño del material los académicos estarían en un proceso formativo a través de diferentes cursos que eran equivalentes en contenidos y actividades de aprendizaje a lo que abarca el Diplomado.

Sobre los acuerdos entre las instancias centrales, éstos se fueron dando de manera paulatina conforme se avanzó en el diseño del material, de tal forma que se solicitó apoyo a la Unidad de medios si las actividades de aprendizaje debían trabajarse utilizando video y se pidió la participación del Centro de Cómputo de Alto Rendimiento (CENCAR) si el objetivo era realizar un software o una página de WEB como soporte para el estudio o de comunicación para la implementación del curso.



Una vez más, los compromisos pactados entre instancias centrales no quedaron por escrito y solamente fueron verbales.

#### D) Los proyectos presentados por los centros universitarios

A pesar de que existían lineamientos mínimos especificados en la Convocatoria para la presentación de los proyectos de los cursos de los cuales se realizaría material educativo, los documentos entregados, en su mayoría, carecían de explicación y fundamentación en sus partes principales, lo que obligaba a que en las primeras sesiones de trabajo se precisara en qué consistiría el proyecto para de ahí delimitar todos los requerimientos y etapas a cubrir.

Lo descrito en el párrafo anterior, tuvo como consecuencia que la fase de análisis del curso consumiera mucho tiempo, sobre todo en los cursos que iniciaron con pocos referentes y poca claridad de lo que se podía realizar como material educativo.

Los títulos de los cursos correspondientes a los proyectos fueron los siguientes: Metodología de la investigación para el área de la salud, Metodología de la investigación para el área de ciencias económicas y administrativas, Creatividad, Manejo Higiénico de la leche, Comercio exterior, Administración I, Mercadotecnia, Seminario de aprendizaje y desarrollo, Informática básica, Metodología para el diseño gráfico, Arquitectura mexicana II, Ecoturismo, Sociología jurídica, Precálculo y todos los cursos de la Nivelación a la Licenciatura en Trabajo social, que se indican a continuación: Métodos y técnicas del trabajo social, Conocimiento de la realidad, Instituciones de bienestar social y política social, El fenómeno educativo, El trabajador social en el área de la salud, El trabajador social en la comunidad, El trabajador social en los servicios asistenciales, El trabajador social en el ámbito escolar, Métodos de investigación social. Todos los cursos se ubican en las licenciatura, excepto el de Aprendizaje y desarrollo.

#### E) Personal involucrado a nivel central, de los centros universitarios y externo

Tomando en consideración que la denominación del proyecto fue *la Formación de equipos interdisciplinarios, para la producción de materiales de apoyo al estudio independiente*, y que esto implicaba el involucramiento de varias personas con perfiles distintos, en campos de conocimientos vinculados con el diseño y producción de materiales, el equipo se integró de la siguiente forma<sup>58</sup>:

- Un coordinador general del proceso de formación y producción.
- Un experto de campo disciplinario específico: materia del curso a producir

---

<sup>58</sup> CHAN, Núñez Ma Elena. *Rutas hacia el significado como tarea colectiva. Aplicaciones de la semiótica en la articulación multidisciplinaria de lenguajes y códigos para la producción de materiales educativos*. 1999, p 97.

- Un investigador educativo, para desarrollar el proceso de evaluación, principalmente en el piloteo
- Un comunicólogo
- Un diseñador gráfico
- Un experto en informática y telecomunicaciones
- Personal técnico para la producción en los diversos medios

Todos los integrantes del equipo eran de la CECAD, excepto el profesor disciplinar que era de un centro universitario. En cuanto a la cantidad y perfiles de las personas de la Coordinación que de manera directa se involucraron en el proyecto se considera que eran pocos para atender la cantidad de proyectos que se aceptaron, asimismo el perfil no coincidía en muchos casos con la función y responsabilidad asignada. Cabe mencionar que el área académica fue en términos de cantidad y diversidad de formación la más atendida.

Con base en la conformación de los equipos, el tipo de funciones a atender y la cantidad de personal, se puede decir que todo estaba cubierto de manera general, sin embargo, no había claridad en la secuencia de las actividades y en la delimitación específica de algunas de ellas. Además, es importante resaltar que la cantidad de personal era insuficiente por el número de cursos que había que atender; en términos cuantitativos se inició con 41 docentes repartidos en los diferentes cursos que propusieron para desarrollar su material

Por el título de los cursos se identifica que la formación de los docentes de los centros era muy variada en los diferentes campos de conocimiento, todos tenían por lo menos cinco años desempeñándose en la docencia y algunos con estudios de posgrado o con estudios de diplomados en el campo educativo.

Respecto al personal externo, se contrataron los servicios de un licenciado en comunicación, un diseñador gráfico con experiencia en diseño por computadora y un asesor en evaluación.

#### F) Estrategia para la formación de los docentes y el diseño de los materiales educativos

Para el proceso formativo de los académicos se consideró pertinente abarcar en lo presencial, la asesoría individual o grupal y el desarrollo de cursos y talleres, y para la formación a distancia se elaboraron cuadernos<sup>59</sup> y se utilizaron los recursos tecnológicos de la comunicación como el teléfono y el correo electrónico. En ambas opciones, es decir, con asesoría presencial y a distancia, los profesores avanzaban en la estructuración del curso y en el diseño de actividades de aprendizaje, presentando avances paulatinamente.

---

<sup>59</sup> Ver descripción de los cuadernos en el apartado correspondiente de este mismo capítulo.



Se partió de la idea de que los docentes se formarían paralelamente al desarrollo de su curso como material educativo, con esto se haría vigente la vinculación de la teoría con la práctica en algo muy específico, es decir, la concreción de un material educativo con lineamientos específicos que le darían un carácter autogestivo.

Las fases principales que se cubrieron son:

a) Diseño instruccional.

- Análisis general del curso
- Revisión y tratamiento curricular
- Diseño o punteo general. (aplicación del modelo)
- Elección del medio.
- Diseño de actividades de aprendizaje
- Diseño de la evaluación del aprendizaje

b) Producción y postproducción

- Desarrollo de flujogramas.
- Guiones basados en el tipo de actividades.
- Compilación, captura y grabación de contenidos
- Tratamiento comunicativo
- Diseño gráfico.
- Elaboración de guías de orientación o materiales informativos.

Al iniciarse los trabajos de asesoría con los profesores de los centros, se efectuaron reuniones con el equipo básico de la Coordinación, indicando que, en el análisis general del curso, revisión y tratamiento curricular, y en el diseño o punteo general, participarían tres asesores simultáneamente, repartiéndose los proyectos. Una vez concluidas estas tareas, los proyectos serían valorados por otra persona para elegir el medio más adecuado en el cual serían expresadas las actividades de aprendizaje.

Posterior a la elección del medio, se elaborarían las actividades de aprendizaje, brindándoles tratamiento comunicativo paralelamente, esto sería cuidado tanto por los primeros asesores como por el asesor en comunicación.

Como parte final del diseño instruccional, se determinarían los procedimientos y lineamientos cualitativos y cuantitativos para evaluar el aprendizaje, lo que implicó una revisión detallada de todos

los elementos del material para valorar si los procesos y productos de aprendizaje eran coherentes con los objetivos planteados y con los contenidos, con el fin de determinar los criterios, indicadores y parámetros de evaluación de los productos de aprendizaje, para lo cual se discutieron, analizaron y acordaron con los profesores disciplinares.<sup>60</sup>

Aun cuando pueda parecer muy lineal el procedimiento, para todos aquellos que se desempeñan en el ámbito educativo realizando este tipo de actividades, queda claro que es obligado avanzar y retroceder constantemente para realizar una revisión de todas las partes constitutivas del diseño, lo que obligaba a que los asesores compartieran lo que estaban asesorando y esto se daba por las circunstancias mismas.

La segunda fase relativa a la producción y postproducción, también se consideró para que fuese trabajada a través de un manual y sus correlativos talleres, pero este encargo no lo realizaron las personas encomendadas, debido a que no dependían del área académica y la responsable del proyecto no les podía exigir su cumplimiento. Sin embargo, a medida que avanzaron los diseños de materiales y de que se presentó la necesidad de producción, la persona encargada del aspecto comunicativo en cuanto a la elección del medio, se hizo cargo de la producción en todos sus aspectos, es decir, lógicos, financieros, y de seguimiento.

Con base en lo descrito antes, se identifica lo siguiente:

Procesos o productos en la formación de los profesores	Módulo <sup>61</sup> que se acreditó con base en procesos y productos.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis general del curso. Posibilidades institucionales, impacto en la red, recursos, tiempo a invertir, etc.</li> <li>• Revisión y tratamiento curricular.</li> </ul>	Introducción a la teoría curricular.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño o punteo general</li> <li>• Diseño de actividades de aprendizaje (vinculación con los contenidos del curso)</li> </ul>	Desarrollo de materiales para el estudio independiente.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de indicaciones en las actividades de aprendizaje.</li> <li>• Planeación de procedimientos de comunicación y asesoría.</li> </ul>	Aprender a comunicar, comunicar para aprender.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño de la evaluación del aprendizaje, con base en criterios e indicadores de procedimientos y productos.</li> </ul>	Evaluación del aprendizaje.

<sup>60</sup> Cabe aclarar que en el periodo del proceso de evaluación del proyecto FEIME, aún no se terminaba ningún material, por lo que no se había realizado el diseño de la evaluación del aprendizaje para los cursos, sin embargo, meses después esto se pudo concretar.

<sup>61</sup> Las denominaciones de los módulos corresponden al Diplomado en Educación Abierta y a Distancia que ofrece la Coordinación

Considerando que los cursos que se diseñaron como material educativo no se iniciaron al mismo tiempo y que se presentaron diversos factores durante el proceso, los ritmos de avance en cada caso fueron muy heterogéneos, de hecho, no se esperaba que todos fuesen paralelos pues debido al poco personal involucrado no se podría dar atención simultánea. Por lo anterior, la acreditación de cada módulo se dio en tiempos distintos para cada profesor o equipo según los avances que lograban.

Otro elemento importante en el proceso de formación de los profesores y del personal de las oficinas centrales fue el desarrollo de eventos con la siguiente denominación: Seminario interno de autoformación, Fundamentación y organización de la estrategia formativa, Taller de introducción general al proyecto, Taller de instrumentación de programas educativos centrados en aprendizaje autogestivo, Taller intensivo sobre: selección de medios y desarrollo de planes de producción, Desarrollo de ambientes de aprendizaje, Taller de capacitación sobre manejo del programa micromundos para desarrollo de multimedia y formación de académicos en producción de software, Taller de capacitación sobre manejo del programa de authorware y Talleres de elaboración de guías y desarrollo de paquetes didácticos. De manera específica el personal de la CECAD, recibió cursos sobre producción, dirección, guionismo y animación clásica.

Cabe destacar que dependiendo de las actividades principales que se fueron atendiendo y de en cuáles se involucraba al personal, se determinaba quiénes participaban en los cursos y talleres y en qué momento era más conveniente su realización.

#### G) Los cuadernos para formar a los docentes

En este apartado se describe de manera general la estructura y contenido de cada uno de los cuadernos que formaron parte de la estrategia de formación para los docentes. La elaboración de dichos documentos se inició en los primeros meses de 1997 y se concluyeron paulatinamente entre agosto y octubre del mismo año.

Los títulos que se dieron a los cuadernos son los siguientes:

1. En busca de una práctica educativa innovadora.
2. Apoyos conceptuales y metodológicos para el diseño de cursos orientados al aprendizaje autogestivo.
3. Tecnología para la educación.
4. Elaboración de materiales de apoyo al estudio independiente.
5. Manual para planear y desarrollar la evaluación del aprendizaje en el material didáctico

**Cuaderno 1: En busca de una práctica educativa innovadora** En este documento se brindó información respecto a tres elementos fundamentales:

- 1) La justificación del proyecto, los servicios que ofrecía la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia y los apoyos que se podían brindar de acuerdo a las atribuciones de la instancia y a los recursos disponibles.
- 2) Los conceptos básicos de cómo se concebía la formación, de ahí que, se hacía alusión a la importancia del diseño de un ambiente de aprendizaje bajo la noción de sistema en el cual todas las partes constitutivas deberían estar interrelacionadas, entendiendo su vinculación y su dependencia. Se hizo especial énfasis en considerar al estudiante como centro del sistema de formación, el cual debería estar encaminado a la autogestión, lo que implica que el sujeto es responsable de su propio proceso de aprendizaje respecto a las actividades de aprendizaje y de evaluación que desarrolle con base en lo acordado con su asesor.

Como parte del énfasis en el estudiante se describió cómo se entendía el aprendizaje, considerándolo como: significativo, autogestivo, participativo, anticipativo y creativo.

También, se presentó la concepción de tutor y su función dentro del sistema de formación, tomando en cuenta que los materiales educativos estarían fundamentalmente en un centro de autoacceso, y que en este espacio sería necesario el apoyo académico y logístico para los estudiantes que utilizaran dicho material.

Otros conceptos enunciados fueron\* :

*Trabajo interdisciplinario*, como agrupación de sujetos con competencias diferentes interactuando en un trabajo común.

*Multidireccionalidad*, comprendiéndola como la relación del estudiante con múltiples elementos del ambiente de aprendizaje.

*Flexibilidad curricular y administrativa*, entendida como la posibilidad que se brindaría al estudiante de realizar sus estudios de acuerdo a sus posibilidades de tiempo y sus conocimientos, por lo cual los materiales deberían tener una estructura y unas actividades flexibles sin menoscabo de los lineamientos del plan de estudio.

---

\* Se presentan muy escuetos debido a que en el Cuaderno no se explicaron ampliamente

*Reflexión sobre la práctica*, lo que brindaría la posibilidad a los estudiantes y asesores para identificar sus propios procesos, con base en interrogantes específicas que los condujeran hacia la reflexión y a una valoración de los contenidos y actividades de los materiales educativos.

3) Se indicó que para desarrollar los materiales se cubriría lo siguiente:

- Diseño del programa del curso.
- Definir el curso como sistema de formación.
- Identificación de los insumos que deberán desarrollarse para considerar las provisiones para el ambiente de aprendizaje.
- Determinar los medios de comunicación idóneos de acuerdo al tipo de contenido y situación de aprendizaje.
- Elaboración del flujograma general respecto al tránsito por los diversos contenidos y actividades en función de los medios.
- Definición de la imagen o concepto de diseño del paquete de materiales.
- Desarrollo del plan de producción. (estrategia, guiones, requerimientos, calendarización, permisos, trámites)
- Producción del medio.
- Postproducción.
- Evaluación de la calidad del material.
- Piloteo.
- Retroalimentación.

Se enuncian únicamente las fases contenidas en el cuaderno 1, ya que la explicación en cada una de ellas es demasiado breve y no se consideró necesario incluirlo en este documento.

**Cuaderno 2: Apoyos conceptuales y metodológicos para el diseño de cursos orientados al aprendizaje autogestivo.** Este cuaderno abarca cinco aspectos que se describen brevemente:

- 1) La lógica de construcción del curso. Este es un apartado general en el que se indica los subsecuentes aspectos.
- 2) Concepto de perfil. Se explica cómo construir el perfil, basado en la noción de competencia integrada por la descripción de una tarea profesional y por conocimientos, habilidades, actitudes y valores; y se desarrolla un ejemplo.
- 3) Productos de aprendizaje. En este aspecto se explica qué se entiende por producto de aprendizaje, sobre todo pensado en la modalidad a distancia. Se enfatiza que el producto de aprendizaje no debe verse únicamente como algo terminal, sino como elementos de evidencia.

material que se construyen durante el proceso formativo de los estudiantes y que dan cuenta de qué aprenden y cómo lo aprenden.

Se brinda en este mismo apartado, algunos tipos de productos de aprendizaje con las actividades y habilidades que se propician en cada uno de ellos. Así mismo, se explica como vincular los productos de aprendizaje con las tareas profesionales trabajadas en el aspecto anterior.

4) Delimitación de contenidos Considerando que en el segundo aspecto se delimitan los conocimientos habilidades y actitudes que integran las competencias, en esta fase se retoman para determinar los contenidos. También se analiza qué tipo de productos de aprendizaje se pedirán a los estudiantes, para clarificar cómo se abordarán los contenidos. Se brinda en esta parte una metodología para realizar el análisis del contenido y determinar cuáles son las posibles dimensiones y escalas, y con base en ello seleccionar qué se trabajará en el curso y qué secuencia tendrán.

5) Actividades de aprendizaje Se explica en esta parte qué tomar en cuenta para diseñar las actividades que los alumnos desarrollarán en su proceso formativo, ya sea presencial o a distancia, pero resaltando lo segundo. Para esto, se propone a los profesores, utilizar los planteamientos de Robert Marzano<sup>62</sup>. Las dimensiones del aprendizaje que se proponen para diseñar las actividades son: problematización – disposición, adquisición y organización del conocimiento, procesamiento de la información, aplicación de la información y conciencia del proceso de aprendizaje.

**Cuaderno 3: Tecnología para la educación.** Se consideran conceptos básicos en torno a comprender la tecnología como “un conjunto de saberes que nos permiten intervenir en el mundo, ya sean herramientas físicas, artefactuales, psíquicas o simbólicas”<sup>63</sup>. También se analiza la importancia de la comunicación en el ámbito educativo y sus componentes principales, para plantear como esto incide en el desarrollo de ambientes de aprendizaje y las variables a considerar en la elección de los medios en los cuales se expresarán los materiales educativos.

**Cuaderno 4: Elaboración de materiales de apoyo al estudio independiente.** En este documento se especifica con detalle el flujograma de las fases previas descritas en los primeros cuadernos, y además, se brindan las indicaciones y ejemplos de cómo diseñar las actividades de aprendizaje y de cómo estructurar el material educativo, entendiendo esto, como la conjunción de todos los elementos anteriores y aquí se concretan en un paquete educativo.

<sup>62</sup>MARZANO, Robert *Dimensiones del aprendizaje*. 1993, p. 12

<sup>63</sup>SANCHO, Joanna Ma. (coord). *Para una tecnología educativa* 1994, p. 7. Citado por Viesca Lobatón Amalia en *Tecnología para la educación*. 1997, p. 1

Un elemento que se considera primordial y que es el eje para el proceso de estudio y para la utilización de los diferentes materiales, es la guía de estudios en la cual prácticamente queda explicitado el modelo educativo que se pretende en la formación.

Las partes principales de la guía de estudios son:

Por cada unidad u objeto de estudio:

- Actividad preliminar.
- Objetivos de aprendizaje.
- Componentes principales del objeto.<sup>64</sup>
- Indicaciones para la consulta de las fuentes de información.
- Actividades de aprendizaje sobre la información.
- Actividades de aprendizaje con aplicación de la información.
- Actividad integradora.

Por curso en general:

- Indicaciones de cómo usar el material.
- Indicaciones logísticas y administrativas.
- Caso integrador.
- Fuentes de consulta complementaria.

**Cuaderno 5: Manual para planear y desarrollar la evaluación del aprendizaje en el material didáctico.** Este consta de dos apartados principales, el primero, denominado los principios básicos de la evaluación, tanto teóricos como metodológicos, y el segundo; la evaluación del aprendizaje.

Algunos principios que se indican en el primer apartado son los siguientes:<sup>65</sup>

- La evaluación es un proceso sistemático que nos brinda información sobre diversas variables tales como: el alumno, el asesor, los materiales didácticos y el proceso de formación, lo cual nos indica el por qué de los resultados al evaluar los aprendizajes.
- La problematización como medio para el aprendizaje significativo tiene un papel primordial en la formación y en la evaluación, concebida ésta como autoevaluación.

---

<sup>64</sup> Se entiende por componentes como los contenidos o subtemas del objeto de estudio.

<sup>65</sup> ORTIZ, Ortiz Ma Gloria. *Manual para planear y desarrollar la evaluación del aprendizaje en el material didáctico*. 1997, p. 3.

- Se propicia un proceso formativo para el alumno al autoevaluarse, pues se desarrolla el reconocimiento de los conocimientos, habilidades y actitudes que se están logrando, cuáles no se logran y de manera preponderante la razón de ello.
- Se desarrolla la autogestión, al propiciar a través de actividades específicas que el estudiante construya y tome decisiones sobre su proceso de aprendizaje
- Mediante las actividades y ejercicios se debe lograr que el estudiante analice su proceso de aprendizaje, principalmente en problemas reales donde se aplique el conocimiento.

En el segundo apartado, se plantean interrogantes para que el profesor analice el diseño de su curso e identifique cómo especificará la evaluación, además, se explica un procedimiento para la delimitación de criterios, indicadores y parámetros en torno a la caracterización de los productos y procesos de aprendizaje especificados en el material educativo. Para una mejor comprensión del procedimiento se incluyen unos ejemplos de cómo llevarlo a cabo.

En este capítulo, se han descrito los elementos más importantes para conocer qué se planeó y cómo se previó la instrumentación del proyecto FEIME, así como las acciones más importantes que se llevaron a cabo, en el siguiente capítulo algunas cuestiones se retoman para analizarse con mayor detalle de acuerdo a los lineamientos de evaluación que se explicarán



# CAPÍTULO 4

---

El programa y el proceso de  
evaluación del proyecto FEIME



**4.1 La justificación y objetivos del proceso de evaluación**

Con base en la descripción del proyecto FEIME que se hizo en el capítulo anterior, en este apartado se presenta la importancia que tuvo el llevar a cabo la evaluación del mismo y los objetivos de la evaluación

Por su importancia para la Universidad, se estimó que la evaluación del proyecto mismo, así como la de su proceso de gestión resultaban indispensables para identificar los aciertos y los errores, de suerte que éstos pudieran tomarse en cuenta en futuras experiencias institucionales.

Por otro lado, la evaluación del proyecto para la CECAD fue fundamental en virtud de que en el Plan de trabajo de esta área el diseño de materiales educativos constituye una de las principales líneas de trabajo a ser atendidas, dado que posibilita el trabajo académico con los profesores de todos los centros universitarios, y con esto se fortalece la vinculación entre diferentes instancias universitarias para el trabajo en red, pero sobre todo el trabajo multidisciplinario, al participar docentes de diversas áreas de conocimiento

La continuidad del proceso de diseño y producción de material educativo, debía estar respaldada en la pertinencia y coherencia de los procedimientos, de acuerdo a una multiplicidad de factores académicos, administrativos, legales y teóricos que fundamentaran y guiaran las acciones. La forma de identificar cómo estaban influyendo dichos factores era evaluando para incidir en su atención, corrección o adecuación según el caso.

Para la institución era importante el proceso de evaluación pues permitiría conocer, entre otros: la pertinencia de la estrategia de convocatoria, la suficiencia de los recursos materiales y humanos, la suficiencia del presupuesto, lo adecuado del equipo y la suficiencia de la formación y cantidad del personal involucrado. Además, se podían vislumbrar aspectos generales de la institución que de alguna manera influían en circunstancias concretas.

Contextualizar el proyecto en la institución donde se desarrolló describiendo el pasado y las circunstancias presentes en el proceso de la evaluación, permitiría comprender por qué se habían hecho las cosas de determinada manera y las posibles alternativas en ese contexto

Con base en la evaluación, también se podían definir mecanismos concretos para la participación de los docentes, la adecuación o corrección de los materiales de formación, el número y perfil de las personas que debían participar, y ampliar y clarificar los criterios académicos y administrativos para determinar de cuáles cursos se debía diseñar material, entre otros

La evaluación del proyecto FEIME permitiría identificar cuáles eran los asuntos urgentes que durante el desarrollo del material se podían atender de inmediato, siendo congruentes con la importancia que tiene la evaluación del proceso; algunos asuntos podrían ser la elaboración de documentos adicionales, contratación de servicios especiales, realización de sesiones especiales de discusión y formación, y gestiones ante diferentes instancias de la Universidad

En general la evaluación del proyecto permitiría:

- La posibilidad de participar en un espacio formativo en un campo muy difícil de comprender y de realizar
- Involucrarse de manera vivencial en una actividad práctica.
- Reflexionar y analizar las posibilidades de extrapolar un planteamiento teórico y metodológico a una situación concreta. Se consideró en este sentido que la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton era una alternativa teórica y metodológica adecuada, además de utilizar los planteamientos de J. Ibáñez como base para la construcción de los paradigmas teóricos y metodológicos para la concreción en los instrumentos
- Avanzar en la consolidación de un modelo de evaluación para utilizarse en otros proyectos de la misma institución u otros ámbitos donde se valorara su pertinencia.

Considerando el momento en que se realizó la evaluación, los objetivos de este proyecto están planteados en el sentido de identificar los aspectos del desarrollo y los elementos preliminares que sirvieron para iniciar el proceso de producción del material educativo.

Con base en las líneas de acción del proyecto FEIME, la evaluación se enfoca en el proceso de formación de los docentes y el desarrollo de los materiales educativos. Cabe enfatizar que no se evalúa ningún material producido pues al momento de realizar el proceso evaluativo éstos no se tenían terminados.

Para garantizar un mejor resultado en todo proyecto, es relevante cuidar cómo se inicia e instrumenta una acción, pero sobre todo cómo se ejecuta, de ahí que la verificación del proceso sea una preocupación importante para realizar las correcciones o adecuaciones y poder obtener mejores resultados.

Con base en la justificación, las condiciones de avance del proyecto FEIME y sobre todo para identificar aspectos importantes del proceso, se determinaron los siguientes objetivos de la evaluación:

- Evaluar los factores que han incidido en el desarrollo del Proyecto de formación de equipos interdisciplinarios para la producción de materiales de apoyo al estudio independiente.
- Determinar los aciertos y las limitantes de la estrategia establecida para formar personal para la producción del material educativo.
- Identificar las ventajas y carencias en los manuales e instructivos desarrollados para el diseño y producción del material educativo.

## **4.2 La planeación de la evaluación y el proceso desarrollado**

### **A) La planeación de la evaluación**

Para realizar la planeación de la evaluación se efectuaron reuniones entre la coordinadora general del proyecto educativo, la coordinadora de evaluación y un asesor externo, con la finalidad de analizar de manera general, qué se evaluaría, considerando el avance del proyecto educativo, así como, clarificar la justificación e importancia que tenía dicha evaluación

Para el proceso evaluativo, inicialmente se visualizaron cuatro fases:

Primera fase: Determinar los supuestos básicos

Definir de manera conjunta entre el asesor y la CECAD las situaciones de evaluación y la importancia de cada una de ellas según las necesidades concretas. Con base en ello, definir los criterios y estándares cualitativos y elaborar un cronograma de trabajo

Segunda fase: La instrumentación de la evaluación.

Señalar para cada una de las situaciones determinadas en la fase anterior, los posibles instrumentos y fuentes a partir de los cuales se recabaría la información, además, determinar el sistema de análisis para cada una de las situaciones, realizar una síntesis de los instrumentos que se requerirían, elaborar los instrumentos para la evaluación y por último afinar y realizar precisiones en los instrumentos antes de aplicarlos

Tercera fase: La aplicación y el análisis de datos.

En esta fase se enunció aplicar los instrumentos a las fuentes de información y muestras previamente determinadas, recolectar y organizar los datos de acuerdo a criterios de codificación en los instrumentos

cerrados, sistematizar los datos cualitativos de instrumentos abiertos, analizar e interpretar los datos y resultados de acuerdo a la metodología prevista y determinar las discrepancias en cada situación evaluada.

Cuarta fase: El reporte de evaluación.

Se determinaron como principales acciones diseñar y elaborar el reporte final, diseñar y elaborar los reportes parciales según las diferentes audiencias, elaborar objetivos, cronograma y material para las sesiones de presentación y realizar las presentaciones de los resultados según lo previsto en el cronograma

La especificación de las fases como elemento de la planeación sirvió de manera general para verificar qué puntos se iban cubriendo en el proceso, además de poder visualizar desde el principio todo lo que se implicaría y los tiempos aproximados para llevarse a cabo.

Además de la revisión de las fases enunciadas, se analizaron de manera grupal, como parte de la delimitación del proceso evaluativo, los siguientes aspectos:

1. Responsables y forma de participación en el proyecto.
2. Actividades principales de la evaluación.
3. Categorías o factores a evaluar.
4. Criterios, atributos.
5. Indicadores (límites superior e inferior).
6. Instrumentos.
7. Tiempo y costo.

Como resultado de estos puntos y de las fases contempladas, se calendarizaron las acciones principales, quedando de la siguiente forma:

ACCIÓN	CALENDARIO (1998)
Diseño (planeación del trabajo y metodológico).	Primera quincena abril.
Instrumentación.	Segunda quincena de abril.
Recolección de datos.	Mes de mayo.
Análisis de la información	Primera quincena de junio.
Elaboración de informes y presentaciones.	Segunda quincena de junio.

Las acciones se cumplieron con desfase en relación al calendario, sobre todo en el análisis de la información y la elaboración de los informes se invirtieron más de seis meses, de tal forma que los documentos finales se terminaron en enero de 1999

En el siguiente punto se pueden identificar las acciones principales, que con base en la planeación, fue posible realizar.

## B) Proceso desarrollado

Para el desarrollo del programa y del proceso de evaluación del *Proyecto de Formación de Equipos Interdisciplinarios, para la Producción de Materiales de Apoyo al Estudio Independiente*, se vivieron tres momentos principales. El primero comprendió la realización de reuniones de discusión donde participaron la coordinadora general del proyecto educativo, la coordinadora de evaluación y un asesor externo, con la finalidad de delimitar la planeación de la evaluación (como ya se indicó en el apartado anterior) y al interior de ésta la distribución de actividades, estimación del tiempo para cada actividad y cantidad de personas que se involucrarían, entre otros. El segundo, se constituyó por las reuniones de discusión y análisis del equipo central asesor, en el cual se revisaron todos los documentos académicos y operativos que guiaban el proyecto educativo y que fueron la base para el diseño de los instrumentos. El tercero, se identifica como la aplicación de los instrumentos a los profesores disciplinares de los centros universitarios y a los asesores del equipo central, es decir, de la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia.

En las reuniones de evaluación del segundo momento, participó por parte de la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia, el equipo académico conformado por la coordinadora del proyecto educativo, dos asesoras (una en diseño pedagógico y otra en tratamiento comunicacional) y la coordinadora de evaluación, y de manera externa un asesor especializado en proyectos educativos y una asistente.

Es importante enfatizar que no se involucró a todo el personal de la Coordinación, únicamente participaron los académicos que fungían como equipo central asesor, ya que ahí estaba la preocupación fundamental y los cuestionamientos de qué se estaba haciendo y cómo.

Por la falta de cultura en procesos de autoevaluación en nuestro medio y tomando en cuenta que la coordinadora de evaluación es académica de la misma instancia y con cierto involucramiento en el proyecto educativo por haber elaborado uno de los manuales para guiar el proceso de diseño de los materiales, se consideró necesario la participación de un asesor externo para apoyar las acciones de evaluación, principalmente en las cuestiones de organización y en el cierre de la presentación de informes para darle mayor objetividad en la interpretación de resultados.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA

Se tenía especificado en el proyecto FEIME<sup>66</sup> que se evaluaría en varios momentos y con la participación de diversas instancias universitarias, sin embargo, se planeó y se instrumentó hasta ocho meses después de iniciado el proyecto, participando únicamente el personal de la Coordinación, pues no había sido posible integrar a otras dependencias en el diseño del material.

La petición inicial al asesor externo fue para que ayudara a construir un modelo para evaluar materiales, pero como estos no estaban terminados, y se identificaba un gran retraso en cuanto a los tiempos que se habían estipulado, además de múltiples interrogantes de los involucrados en cuanto a las circunstancias que se estaban viviendo, después de varias reuniones de discusión, se optó por evaluar el proceso de diseño instruccional, tomando en cuenta que éste era el eje vertebrador en el cual incidían todos los demás factores de manera directa o indirecta, y que le daban un sentido específico en su desarrollo.

Es importante resaltar que desde la etapa de planeación de la evaluación, aunque de manera formal no se hubiese iniciado la evaluación con procedimientos e instrumentos específicos, se identificaron elementos de la organización y el desarrollo que se habían descuidado, y que eran importantes para instrumentar la evaluación. Concretamente no se tenían organizados todos los documentos que se estaban utilizando en la asesoría, todos estaban en diferentes espacios y no todos los involucrados los conocían, además, se carecía de un archivo que diera cuenta de todo lo realizado.

Por lo anterior, cada asesor conocía lo que estaba haciendo y sus avances, pero no estaban registrados y el flujo de la información de los asesores hacia la coordinadora del proyecto educativo, era únicamente de manera verbal.

Ante lo enunciado, y como primera consecuencia de las sesiones de evaluación, se organizó un expediente por cada material educativo y se estructuró un archivo general, encomendándose a la responsable de evaluación. Además, se determinó que cada asesor realizaría una bitácora de sus sesiones de asesoría, por cada curso que se estaba diseñando.

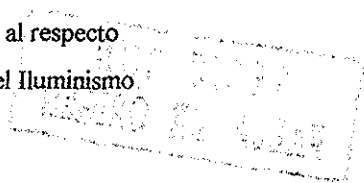
Una fuente más para recuperar lo acontecido respecto a la evaluación, es que también se elaboró una bitácora de las sesiones de evaluación, registrando lo más importante en cuanto a lo discutido y acordado.

Toda la fase de planeación y las primeras repercusiones, guardan una estrecha relación con lo que Michel Seguíer denomina la fase de expresión,<sup>67</sup> en la que todos los participantes entran en un

---

<sup>66</sup> Ver capítulo 3, apartado 3.1 en el cual se hace la descripción al respecto

<sup>67</sup> Ver Capítulo 1, apartado de Planteamientos vinculados con el Iluminismo





proceso de identificación colectiva del problema y de todos los insumos documentales y de información contextual para comprender qué está pasando.

Lo descrito de manera general en este apartado, permite tener un panorama para la comprensión de los puntos concretos que se presentan en los siguientes apartados.

#### **4.3 El modelo de Parlett y Hamilton y los planteamientos de J. Ibáñez expresados en premisas metodológicas, y su derivación en los procedimientos, acciones e instrumentos de evaluación**

En este apartado se retoman las premisas teóricas y metodológicas especificadas en el punto 1.3 Premisas teóricas y metodológicas de la evaluación iluminativa y Planteamientos vinculados con el Iluminismo, y el 1.4, La construcción de paradigmas y los grupos de discusión.

La estructura que se presenta es enunciando de manera muy breve la premisa o premisas agrupadas con denominaciones específicas, y seguidamente con viñeta se explica cómo se instrumentó, lo que permite visualizar la traducción a la cuestión metodológica y práctica de lo realizado.

Selección de la estrategia y diversidad metodológica.

De acuerdo al problema a investigar se adoptan las decisiones de la estrategia a utilizar y se toman en cuenta una serie de opciones de investigación que se combinan.

- **La selección de la estrategia y la diversidad metodológica se consideraron al analizar en las primeras reuniones de planeación, en qué consistía el proyecto educativo, cómo se había concebido y qué se había realizado a la fecha, para poder delimitar cuál era la estrategia adecuada y que esto implicaría la utilización de diferentes procedimientos en la evaluación dependiendo de los aspectos y posibilidades de la instrumentación.**

Involucramiento.

El evaluador se debe familiarizar en el ámbito en que se está desarrollando el proyecto educativo, para abarcar su complejidad.

Análisis de la estructura y sus relaciones a través de los grupos de discusión.

Los grupos de discusión son de utilidad en una relación de diálogo equilibrada para identificar las características más significativas, describir los vínculos de causa – efecto y lograr la comprensión de la relación entre lo que se cree y lo que se hace.

- **Durante todo el proceso de evaluación, se realizaron sesiones de discusión con el grupo central asesor con la finalidad de realizar el análisis del proyecto educativo, esto de manera concomitante propició la revisión de las actividades lo que determinaba las relaciones entre los participantes, así como, la revisión de la estructura de organización en el proyecto y su inserción en la estructura orgánica de la dependencia. Se pudieron identificar cuáles eran las ideas que cada asesor tenía respecto al proceso de diseño de materiales, qué se debía seguir y cómo se estaba dando en la realidad.**
- **En la medida en que se avanzó en el proceso evaluativo, se puede inferir un cierto grado de involucramiento del asesor externo, en el sentido de adquirió paulatinamente un conocimiento de todos los factores que permeaban el diseño de los materiales.**

#### Etapa de observación y de expresión.

Se abarcan todas las variables que afectan el programa o la innovación a través de interrogantes, información de las actividades y revisión de documentos básicos, para tener el mismo punto de partida en cuanto a las políticas, organización, metas, organigrama, objetivos y funciones, entre otras.

- **Se considera que existe gran similitud entre lo que en el Iluminismo se denomina como etapa de la observación y lo que Seguíer plantea como la fase de la expresión. Esto aplicado en el proyecto de evaluación, consistió en toda la etapa previa al diseño de los instrumentos, ya que, para que se concretaran, fue necesario contextualizar, conocer y comprender el proyecto educativo, mediante las reuniones de los asesores con el asesor externo, lo cual dio la posibilidad de expresar y compartir las creencias e ideas que todos tenían.**
- **No se llevó de manera sistemática la observación como procedimiento o herramienta de evaluación, pero de alguna manera se recupera en las bitácoras de los asesores como se estaban llevando las actividades, además de notas informales por parte de la coordinadora de evaluación.**

#### Etapa de investigación y de crítica.

Se centra en la selección y planteamiento de manera coherente de una serie de aspectos importantes del programa o proyecto en su contexto, para efectuar un análisis mediante la confrontación entre lo estipulado en documentos y lo que en la práctica se realiza.

- **Para la delimitación de todos los aspectos que se evaluarían, se procedió en primer término a determinar el tipo de informes que se elaborarían y a quiénes estarían dirigidos éstos, así como, a identificar por qué era importante evaluar para el equipo asesor, pues ahí se centraba la demanda. Además, se tomó en cuenta el momento específico de la evaluación, lo que propició que se enfocara en el proceso y por ende en los insumos que le daban ese sentido.**
- **Como elemento fundamental se revisaron todos los documentos que se estaban utilizando para guiar el diseño de los materiales educativos y para la formación de los profesores disciplinares. Esto permitió organizar la información teórica y metodológica y su contrastación con lo que se estaba ejecutando.**

#### Etapa de explicación

Los principios o premisas que sustentan el programa educativo se hacen evidentes en cuanto a su vínculo con los procesos generados y las posibles relaciones de causa-efecto.

- **Este enunciado se manifestó durante la revisión de los documentos que guiaban el proyecto y también en el armado de los resultados en el informe de evaluación.**

#### Actores e informantes

Los profesores y estudiantes que participan en un proceso formativo a la vez que son actores principales se convierten en informantes claves del desarrollo del programa.

- **Los participantes en el proceso de evaluación fueron los profesores disciplinares de los centros universitarios y los asesores de la Coordinación, los primeros, considerando que tenían doble papel, como diseñadores instruccionales de su curso y como estudiantes al estar en un proceso formativo y los segundos, como guías del proceso formativo y asesorando el diseño.**

#### Integrantes en grupos de discusión.

Se determina por la pertinencia del asunto a tratar, y de las relaciones que entre los integrantes existe por el tipo de actividades o su participación en el proyecto, siendo la cantidad entre cinco y diez para garantizar el diálogo.

- **Los grupos de discusión estuvieron integrados por asesores del equipo central, considerando que los asuntos a analizar fueron más de tipo organizativo y académico, además de que eran ellos quienes le daban sentido a la logística y autores de los elementos rectores de tipo académico.**

- **La cantidad de participantes en las reuniones de discusión generalmente fueron entre tres y cinco, incluido el asesor externo.**

Fuentes informativas.

Los datos e informaciones se obtienen de la observación, las entrevistas, los cuestionarios y los documentos del programa y sobre los antecedentes.

Utilización de entrevistas.

Esta herramienta es de utilidad para interrogar a estudiantes y profesores respecto al programa educativo en que participan

Tipos de entrevistas.

Con enunciados o interrogantes breves muy estructuradas y que demandan contestaciones específicas o con un formato más abierto con enunciados generales para temas complejos o amplios.

- **Las entrevistas se utilizaron con los asesores del equipo central, basándose en un instrumento diseñado para tal efecto, en las mismas reuniones de discusión en ocasiones se tuvo un formato similar al de la entrevista, sobre todo en las primeras sesiones de trabajo.**
- **En el caso de los profesores disciplinares participaron contestando interrogantes abiertas, que demandaban respuestas breves o respuestas amplias en la segunda parte de un cuestionario cerrado, que se aplicó presencialmente por lo que hubo la posibilidad de que en el cierre de la sesión se manifestaran diversos comentarios reforzando lo respondido en el instrumento.**

Los cuestionarios y las encuestas.

Se utilizan los cuestionarios y las encuestas como un medio adicional para constatar informaciones obtenidas con otras fuentes y pueden ser con preguntas abiertas y cerradas.

- **Para los profesores disciplinares, se aplicó un instrumento con enunciados que daban cuenta de los principales elementos y situaciones a cuidar en el proceso de diseño de los materiales, a los cuales había que emitir una calificación de acuerdo a una escala, y se ampliaba con comentarios en cada apartado<sup>3</sup>. Se valoró la pertinencia de su utilización, ya que no fue el único instrumento a utilizar y la información obtenida se complementó con otras fuentes.**

---

<sup>68</sup> Ver descripción de los instrumentos en el apartado correspondiente de este capítulo.

Elaboración del cuestionario basado en el grupo de discusión.

El grupo de discusión puede tener una utilidad también como fase previa en la redacción del cuestionario.

- **Para la elaboración del cuestionario dirigido a los profesores disciplinares, se realizaron reuniones con el equipo asesor, para valorar qué se incluiría y cómo debían quedar los enunciados de acuerdo a la forma de expresión en los documentos y en las asesorías, así como, de acuerdo a la secuencia de las actividades en el proceso del diseño.**

Diarios de trabajo y comentarios escritos.

Los participantes pueden elaborar comentarios escritos en cualquier momento de lo que identifiquen del programa y también realizar un registro diario de sus actividades por un periodo específico.

- **Al iniciarse el proceso de evaluación, los asesores del equipo central elaboraron bitácoras de los cursos que estaban asesorando, pues se identificó como elemento importante para efectos de organización y de que los avances estuviesen registrados en su expediente respectivo.**

Documentos y antecedentes del programa.

Para la comprensión del programa educativo, motivo de evaluación, es importante conocer los antecedentes que le dieron origen, el contexto y circunstancias en que surge, así como, los documentos en los cuales se apoya para su desarrollo

- **Durante las reuniones de planeación y desarrollo de la evaluación se hizo evidente para los integrantes del proyecto educativo, cuáles eran los antecedentes y contexto en el que este surgió, además de que se pudieron compartir los documentos que se estaban utilizando.**

Producciones de los estudiantes

La revisión de ejemplos de lo elaborado por los estudiantes puede ser de utilidad, para verificar cuáles son las características principales de sus producciones y su relación con las innovaciones que se pretenden en el programa.

- **Tomando en cuenta que los profesores disciplinares entraron en un proceso formativo, ellos se pueden considerar como estudiantes, y sus producciones serían en cuanto a los avances en el diseño de su material educativo. En este sentido, se realizó una revisión general de los expedientes de cada curso, verificando qué tanto se apegaba el diseño a lo estipulado a través de los manuales. Cabe enfatizar que esto se realizó de manera superficial.**

Muestreo para aplicar instrumentos.

Se valora si es factible la aplicación de instrumentos para todos los profesores o estudiantes o si se elige una muestra procurando que los informantes sean los adecuados de acuerdo al tipo de participación o colaboración en el programa.

- **Para la aplicación de los instrumentos no se realizó muestreo, se decidió que era factible involucrar a todos los profesores disciplinares, tomando en cuenta el tipo de instrumento para ellos, de igual forma, todos los asesores del equipo central participaron. Lo anterior se determinó, por que eran los directamente implicados en el proceso formativo y en el diseño de los materiales educativos.**

Receptores del informe de evaluación.

Son tres grupos de personas a los cuales puede ser dirigido el informe: los participantes del programa, los patrocinadores o administradores del programa y los investigadores.

- **Se determinó que con base en los aspectos que se evaluarían, el informe de la evaluación estaría dirigido a los patrocinadores (en este caso el FOMES) y a los participantes del proyecto, es decir, a los disciplinares y sobre todo a los asesores del equipo central.**

Características del informe.

Se incluyen pocos datos cuantitativos y se pone especial atención en la descripción de la complejidad de los aspectos revisados. La estructura de los informes es muy diferente en cada situación, lo importante es que sea legible y de utilidad para sus receptores.

- **Se puso especial atención en la redacción del informe al incluir los resultados de manera descriptiva enfocándose a los aspectos cualitativos. Aunque se obtuvieron datos cuantitativos, estos fueron de utilidad para reforzar la interpretación de los resultados.**

La construcción de propuestas y alternativas.

Deben construirse las propuestas con base en lo identificado durante la crítica. Las discusiones grupales pueden constituirse en un mecanismo adecuado para llegar a consensos respecto a las alternativas a implementar.

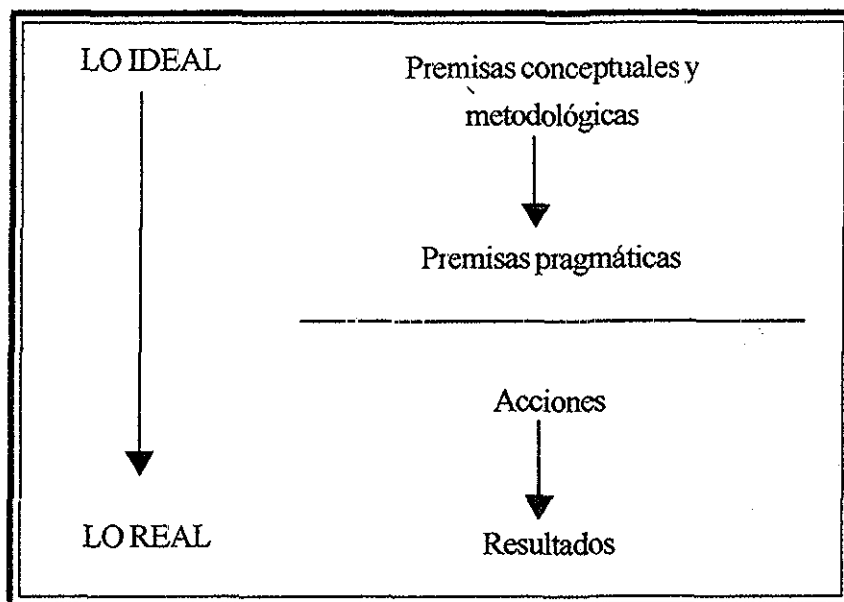
- **Partiendo de los resultados obtenidos y de las circunstancias de desarrollo del proyecto FEIME, se visualizaron alternativas que paulatinamente se instrumentaron en el proyecto.**

Lo analizado en este apartado nos ha permitido reconocer la relación entre el marco teórico y lo realizado en la evaluación, se hace evidente que algunas cuestiones están enunciadas y que se desarrollarán en los siguientes apartados o que se pueden verificar en los anexos.

Como parte importante de la traducción teórica a la metodológica, en el siguiente apartado se explica el proceso de revisión de los documentos básicos que guiaron el proceso formativo y el diseño de los materiales educativos.

#### 4.4 El análisis del proceso mediante la construcción de premisas y su derivación en el diseño de los instrumentos

Para realizar la revisión de los documentos que guiaron el proceso del diseño de los materiales y que fueron utilizados para formar a los profesores, e identificar qué se estaba realizando en la práctica, se utilizó el siguiente esquema:



La gráfica tiene dos grandes niveles que se subdividen en otros dos cada uno.

El primer nivel denominado como LO IDEAL, representa lo que el equipo asesor identificaba como

\* En el capítulo de alternativas propuestas se profundiza al respecto

los elementos conceptuales y metodológicos contenidos en los documentos y también las nociones teóricas y procedimentales como referentes de cada asesor, pero que no estaban explicitadas en los documentos, es decir, todo aquello que los asesores identificaban como fundamento teórico en la asesoría y en el diseño y que no se había explicado en los cuadernos de formación.

El segundo nivel llamado LO REAL, se refiere a todo lo identificable de lo que se estaba realizando y sus resultados, lo que sería contrastado con los referentes del nivel IDEAL.

Por lo tanto, cada nivel serviría de parámetro con respecto al que le sigue debajo. De esta manera lo ideal sirve como criterio para juzgar a lo real; las premisas conceptuales y metodológicas para analizar las pragmáticas; y esto para evaluar las acciones y su repercusión en los resultados.

Partiendo de las tres líneas de acción del proyecto, a saber, la producción de los materiales, la formación de los profesores y la evaluación, se agruparon por cada línea las premisas que sustentaban el proyecto. Se identificó que era factible diferenciar tanto en las premisas teóricas como en las pragmáticas las que correspondían al proceso de diseño y las que hacían alusión a los productos (se consideran como productos los materiales educativos y todos aquellos documentos o acciones que se podrían derivar de un proceso). A continuación se presenta un ejemplo de la estructura de la matriz utilizada:

Premisas teóricas y metodológicas		Premisas pragmáticas	
Proceso	Producto	Proceso	Producto

La organización de las premisas de acuerdo a la matriz, estuvo a cargo de los asesores del equipo central para lo cual se realizaron los siguientes pasos:

1°. Se entregó a los asesores los documentos que guiaban el diseño, asignándose a cada asesor aquellos que se consideró poseían más referentes para su revisión, tomando en cuenta el tipo de participación que habían tenido a la fecha de realización de la evaluación. Mediante un primer acercamiento a los documentos se identificó que para la línea de formación existían muy pocas premisas explicitadas y que, sin embargo, existían como ideas preconcebidas en las sesiones, por lo que se decidió que la coordinadora general del proyecto las redactara.



2º. Cada asesor revisó los documentos asignados, y agrupó las premisas por línea de acción.

3º. En reuniones de discusión, se juntaron por línea de acción las premisas revisadas en todos los documentos.

4º. Al interior de cada línea de acción, se agruparon las nociones por categorías o aspectos de acuerdo a lo que hacían alusión, de tal forma que fuese fácil su revisión. Por ejemplo: se juntaron todas las premisas sobre concepto del aprendizaje, tutoría, asesoría, dimensiones del aprendizaje, entre otras.

Por la extensión de los documentos que se revisaron, se incluyen a manera de ejemplos algunas premisas por cada línea de acción, siguiendo el formato antes citado.

En la línea de producción de materiales educativos fue más laborioso y extenso el análisis, esto nos indica que se tenía más precisión en cuanto a los elementos teóricos y metodológicos que debían guiar el desarrollo de los materiales.

Línea de producción de materiales educativos: Premisas teóricas.	
Proceso	Producto
<p>Dimensiones del aprendizaje: “Para las actividades de aprendizaje se toman como referente las siguientes dimensiones del aprendizaje de Robert Marzano:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Problematización – disposición</li><li>- Adquisición y organización del conocimiento.</li><li>- Procesamiento de la información</li><li>- Aplicación de la información.</li><li>- Conciencia del proceso de aprendizaje.</li></ul>	<p>Presencia equilibrada de todas las dimensiones del aprendizaje de manera implícita o explícita.</p>
<p>Tutor:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Realiza actividades para el uso óptimo de los espacios y materiales</li><li>- Orienta con base en necesidades académicas.</li></ul>	<p>Procedimiento de tutoría (Se identificó que este aspecto se requería elaborarlo pues no se había contemplado)</p>

Línea de producción de materiales educativos: premisas pragmáticas.	
Proceso	Producto
Integrantes del equipo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinador general.</li> <li>- Especialista psicopedagógico.</li> <li>- Especialista de campo disciplinar.</li> <li>- Investigador educativo (evaluador)</li> <li>- Comunicólogo.</li> <li>- Diseñador gráfico.</li> <li>- Productor.</li> <li>- Especialista en informática y telecomunicaciones.</li> </ul>	Determinar el tipo y momento de participación de los integrantes del equipo para la obtención del material.
Lógica de construcción del curso: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinación del perfil.</li> <li>- Diseño de productos de aprendizaje</li> <li>- Delimitación de contenidos, actividades y herramientas</li> </ul>	Considerados en el diseño curricular del curso y en el material educativo.

Como ya se indicó antes, en el caso de la línea de formación de profesores, a pesar de ser uno de los objetivos principales del proyecto FEIME, no existía nada escrito como sustento teórico, sin embargo, se verbalizaba que debieran ser los mismos supuestos del diseño de los cursos pues si, entre otros elementos, se pretendía la autogestión de los estudiantes, eso también se debería cuidar en la formación de los docentes. Pero esto no estaba explicitado en ningún documento.

Por lo anterior, en el proceso de evaluación se hizo evidente dicha ausencia y se abordó en las discusiones del equipo. A continuación se incluye un breve ejemplo del análisis efectuado

Línea de formación de los profesores: Premisas teóricas	
Proceso	Producto
El modelo académico universitario que se ha pretendido impulsar, requiere del desarrollo de una cultura de apertura.	Se abrió una convocatoria a través del Consejo Técnico de Educación Abierta y a Distancia, dirigida a docentes de los diversos departamentos universitarios para que presentaran proyectos para realizar cursos orientados al aprendizaje autogestivo. A pesar de la heterogeneidad de los proyectos se aceptó a todos y se procuró darles atención.
Formar a los académicos para posibilitar procesos de aprendizaje autogestivos, implica centrarse en tareas tales como: gestionar ambientes de aprendizaje, conformar y organizar sistemas formativos, promover conformación de grupos de estudio e investigación, asesorar proyectos, problematizar, evaluar y retroalimentar aprendizajes.	Se eligió la tarea de elaboración de materiales de estudio porque es una de las que exigen mayor número de habilidades y conocimientos que son comunes a las tareas enunciadas en la premisa teórica.

Línea de Formación de profesores: Premisas pragmáticas	
Proceso	Producto
Formar a los docentes mediante 12 pasos específicos: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diseño del programa.</li> <li>2. Definir sistema de formación.</li> <li>3. Considerar insumos del ambiente de aprendizaje</li> <li>4. Selección de medios de comunicación</li> <li>5. Elaboración de flujograma.</li> <li>6. Definición de imagen.</li> <li>7. Plan de producción por medio.</li> <li>8. Producción en los diversos medios.</li> <li>9. Postproducción.</li> <li>10. Evaluación de la calidad del material.</li> <li>11. Piloteo.</li> <li>12. Retroalimentación.</li> </ol>	Se consideraron algunos pasos en los cuadernos de formación, pero otros se descuidaron principalmente los que atañen a la producción.
La formación encaminada a integrar equipos interdisciplinarios.	No existe una estrategia para la interdisciplina. La formación se centró en la obtención de los materiales y no se cuidó el fortalecimiento de los equipos.

En el proceso de evaluación del proyecto FEIME, se construyeron las premisas principales que podían sustentar la línea correspondiente, además se revisaron documentos preliminares que quien escribe estas líneas, había desarrollado unos meses antes de formalizar el inicio de la evaluación.

A continuación se incluye un breve ejemplo de lo analizado.

Línea de Evaluación del proyecto: Premisas teóricas	
Proceso	Producto
Desarrollar en el equipo central asesor la capacidad de análisis y de organización	Reconocimiento de la desorganización a través de la revisión de sus procesos de asesoría y avances con los equipos que estaban asesorando.
La evaluación debe identificar las fortalezas y debilidades del proceso del proyecto.	Se pueden identificar en las expresiones verbales y respuestas emitidas en los instrumentos.

Línea de Evaluación del proyecto: Premisas pragmáticas	
Proceso	Producto
Todos los integrantes del proyecto deben participar en el proceso de evaluación.	Se procuró que todos participaran, sin embargo no se contó con la participación de todos los profesores disciplinares.
En el proceso mismo de la evaluación, los participantes en el proyecto de diseño de materiales deben incorporar los resultados a sus prácticas	Se empezaron a elaborar bitácoras y expedientes por cada material educativo que se estaba asesorando.

El trabajo de revisión y agrupación de premisas permitió al equipo asesor lo siguiente:

- Identificar nociones que no estaban lo suficientemente explicadas en los documentos.
- Reconocer conceptos que eran fundamentales en el diseño de materiales y que apenas estaban enunciados.
- Identificar nociones teóricas que no tenían traducción en lo pragmático.
- Aspectos pragmáticos que no tenían fundamento teórico.
- Elementos que en la práctica se estaban ejecutando y que no tenían referente teórico ni metodológico
- Compartir aspectos de la práctica que podían ser útiles a los otros.
- Faltaba elaborar documentos adicionales para precisar procedimientos en la organización.
- Aspectos administrativos y operativos de la utilización de los materiales educativos que no estaban contemplados en la planeación

Partiendo del proceso de revisión y análisis y habiéndose compartido con el asesor externo, se pudieron determinar los instrumentos que se aplicaron a los profesores disciplinares y a los asesores del equipo central, ya que esto posibilitaba tomar en cuenta los aspectos más importantes que estaban influyendo en el diseño de los materiales.

Asimismo, a través de las reuniones de discusión surgieron informaciones muy importantes que se retomaron para la elaboración y aplicación de los instrumentos, lo cual se explica en el siguiente apartado.

#### **4.5 La descripción y aplicación de los instrumentos**

En el apartado anterior se explicó el procedimiento para la revisión de los documentos, el cual se consideró muy importante en el proceso de evaluación. Como derivación de dicho análisis y tomando

en cuenta las reuniones preliminares de evaluación, se elaboraron instrumentos para evaluar el proceso que se estaba viviendo en torno al diseño de los materiales.

#### A) Descripción de los instrumentos

Se estructuraron dos instrumentos, uno dirigido a los profesores disciplinares y otro para los asesores del equipo central.

Para diseñar el instrumento dirigido a los disciplinares, el asesor externo y la responsable de evaluación elaboraron un documento denominado “Guía de verificación para la elaboración de material de aprendizaje autogestivo”<sup>69</sup> la cual contiene una serie de elementos de la producción de materiales para revisar las actividades más importantes, agrupadas en tres grandes aspectos: preparativos-preproducción, producción del material-realización, y edición del material.

La guía de verificación fue revisada con detalle en cuanto a la precisión de cada elemento, de tal forma que correspondiera a lo enunciado en los cuadernos de formación, a los criterios discutidos y por ende con las premisas analizadas, lo que permitió su traducción al instrumento dirigido a los profesores disciplinares, el cual se denominó como “Guía de evaluación para expertos disciplinares”<sup>70</sup>.

La Guía de evaluación para expertos disciplinares, contiene 56 aseveraciones de respuesta fija y 18 preguntas abiertas que demandan respuestas breves. Cada una de las aseveraciones se contestan utilizando una escala del 1 al 4, siendo las opciones las siguientes: 4 = totalmente de acuerdo, 3 = relativamente de acuerdo, 2 = relativamente en desacuerdo y 1 = nulo o totalmente en desacuerdo.

Los enunciados se encuentran agrupados en cinco partes, a saber:

- Primera. Sobre el material didáctico proporcionado por CECAD en la inducción.
- Segunda. Sobre la asesoría proporcionada en los proyectos.
- Tercera. En cuanto al proyecto de realización del material.
- Cuarta. Post-producción del material.
- Quinta. Sobre aspectos generales. En esta parte se encuentran las preguntas abiertas.

En cada una de las partes se incluyó un espacio para que los expertos disciplinares comentaran lo que consideraran pertinente de los aspectos valorados.

Para los asesores del equipo central, se elaboró un instrumento denominado “Guía de evaluación para asesores”<sup>71</sup>, con 51 preguntas que demandaban en su mayoría respuestas breves o respuesta de

<sup>69</sup> Ver Anexo 1

<sup>70</sup> Ver Anexo 2

<sup>71</sup> Ver Anexo 3.

“Sí” o “No”. Las preguntas del cuestionario, se agruparon en cinco partes y en cada una de ellas se incluyó un apartado para que el asesor anotara comentarios adicionales que considerara necesarios.

Las partes que componen el instrumento son:

- Primera: Ámbito administrativo.
- Segunda: Sobre el material didáctico proporcionado por CECAD.
- Tercera: Sobre el equipamiento.
- Cuarta: Sobre el grupo de trabajo
- Quinta: Aspectos generales.

El cuestionario primero se contestó directamente en papel y después se ampliaron las respuestas en entrevista grupal con los asesores, lo que permitió un diálogo entre ellos mismos y la obtención de información muy importante de orden cualitativo.<sup>72</sup>

En forma adicional a los instrumentos empleados, y tomando en cuenta que se identificó la necesidad de armar expedientes por cada curso que se estaba diseñando como material educativo, se realizó una revisión general de los elementos constitutivos de los expedientes, para conocer qué tanto los productos generados hasta ese momento, correspondían a los lineamientos especificados en los cuadernos para guiar el diseño.

Tomando en cuenta la descripción de los instrumentos, se explica a continuación el procedimiento utilizado en la aplicación de los mismos y el mecanismo general para la sistematización.

#### B) Procedimiento de aplicación y sistematización de datos

Los instrumentos diseñados se aplicaron de manera presencial en las instalaciones de la Coordinación. En el caso de los cuestionarios para los expertos disciplinares, se convocó a todos pero solamente fueron aplicados a 27 profesores de un total de 46 académicos que participaban en esa fecha.

El instrumento para los asesores del equipo central fue aplicado por el asesor externo a los tres asesores involucrados en ese período, tomando en cuenta que probablemente, a la responsable de la evaluación no le contestaran debidamente por la confianza y el tipo de trato existente en la dinámica del trabajo.

---

<sup>72</sup> En el anexo 7 se transcribe toda la reunión y se incluye una columna de revisión de la información, lo que permitió obtener información muy valiosa, que más adelante en este capítulo se presenta sistematizada.

Como se indicó en el apartado anterior, con la finalidad de ampliar y fortalecer lo que por escrito habían respondido en cada uno de los cuestionamientos del instrumento, se realizó una entrevista grupal con los asesores del equipo central. (Ver Anexo 7)

En el proceso de sistematización de la información, toda la parte cuantitativa estuvo a cargo de la responsable de evaluación de la CECAD, y para los aspectos cualitativos se realizó de manera conjunta con el asesor externo.

Respecto a la revisión de los expedientes de cada uno de los materiales educativos, no se sistematizó de manera específica, se utilizó para reforzar y comprender los resultados emanados de los cuestionarios aplicados a los expertos disciplinares.

Todo el período de sistematización implicó un arduo trabajo colaborativo entre la responsable de evaluación y el asesor externo, y de revisión constante de los diferentes documentos que emanaron de dicho proceso, lo cual se explica en el siguiente apartado.

#### **4.6 El proceso de sistematizar y analizar la información**

Considerando lo explicado en los puntos anteriores respecto a las características de los instrumentos y los procedimientos para su aplicación, es importante explicar el proceso de la sistematización de la información y el análisis que puede derivarse de ello. Se presenta en este apartado lo sistematizado por cada uno de los instrumentos y también se agrupan de acuerdo a rubros concordantes entre los instrumentos y con base en los objetivos de la evaluación.

##### **A) Sistematización de datos del instrumento dirigido a expertos disciplinares**

Para sistematizar las respuestas del instrumento denominado “Guía de evaluación para expertos disciplinares” dirigido a los profesores disciplinares, se procedió a concentrarlas en una matriz, para facilitar las sumatorias y la obtención de promedios. (Ver cuadro de concentración de respuestas como Anexo 4)

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

El formato general que se utilizó es el siguiente:

Aseveración	Profesores									
	1	2	3	4	5	6	7	...	Suma	Promedio
1.										
2.										
3.										
4.										
5.										
6.										
.....										

Como puede constatarse en el anexo correspondiente, los datos globales del promedio de las respuestas, de las partes constitutivas del instrumento, de acuerdo a la escala utilizada son los siguientes:

1. Sobre el material didáctico proporcionado por CECAD en la inducción.	3.16
2. Sobre la asesoría proporcionada en los proyectos.	3.45
3. En cuanto al proyecto de realización del material.	3.32
4. Postproducción del material.	3.03
5. Aspectos generales	3.08

De acuerdo con estos datos, la parte más atendida y que obtuvo mejores calificaciones es la relativa a la asesoría proporcionada por el equipo central, esto se visualiza con mayor detalle en los comentarios vertidos por los profesores en el mismo instrumento\*, al final de cada parte principal.

También, se identifica que el aspecto con menor calificación se refiere a la postproducción del material, esto es comprensible tomando en cuenta que en el momento de la evaluación, la mayoría de los proyectos aún no entraban a esa fase y obviamente los expertos disciplinares y los asesores no habían efectuado las acciones que se enunciaban en el instrumento.

De manera general, los resultados globales obtenidos de manera cuantitativa y de acuerdo con la escala utilizada, permiten inferir que el proceso se estaba realizando satisfactoriamente, por llamarlo de alguna manera, ya que los datos están por encima del número 3 y en el caso concreto de

\* Los comentarios organizados se presentan más adelante en este mismo apartado



los elementos de la asesoría muy cerca del número 4. Sin embargo, es importante resaltar los promedios por debajo del 3, los cuales se presentan en el siguiente cuadro de manera descendente de acuerdo al promedio obtenido:

Concentrado de promedios debajo del 3		
Número de Enunciado	Aseveración (enunciado)	Promedio
2.4	Tengo especificados los avances que debía lograr en el proyecto por cada etapa	2.96
4.5	Elaboré el índice de lecturas o fuentes de información	2.89
3.21	Realicé el guión literario.	2.87
1.3	Se me proporcionó bibliografía adicional, requerida para el mejor desarrollo del proyecto.	2.85
1.4	Si hubiera dependido tan sólo del material para llevar a cabo el trabajo por mí mismo, lo hubiera podido hacer.	2.85
3.3	Analicé proyectos o cursos similares ofrecidos por otras instituciones.	2.77
3.23	Se pensó cómo capacitar a las personas que van a distribuir, aplicar y administrar el material.	2.76
2.3	Se cuenta con un cronograma de actividades y tareas que llevaría a cabo en el proyecto.	2.65
3.18	Elaboré guías para las fuentes de consultas complementaria	2.58
5.1	El tiempo que le dedico a trabajar en mi proyecto es suficiente	2.50
3.22	Realicé el guión técnico.	2.21
4.13	Se realizó un piloteo del producto.	2.20
4.14	Se validó el producto.	2.20

En la aseveración 1.4 por el promedio tan bajo se infiere que los cuadernos para formar a los docentes por sí solos no contenían todas las especificaciones para el diseño del material, por lo que fue muy importante la asesoría brindada.

Los promedios bajos reflejan aspectos poco atendidos, concernientes a la fase de producción y edición de los materiales, cabe enfatizar que la mayoría aún no entraba en ese proceso, sin embargo, se incluyeron en el instrumento por que desde el principio se indicó que en el momento de la aplicación la mayoría estaría en posibilidades de dar cuenta de esos asuntos.

Se incluyeron en la tabla los promedios obtenidos en los enunciados 4.13 y 4.14, pero éstos se invalidan por el hecho de que ningún material estaba terminado y por lo tanto esas acciones no se habían efectuado.

Respecto a los comentarios de los expertos disciplinares, vertidos en cada una de las cinco partes del instrumento, a continuación se presentan de manera breve:

#### **Material de trabajo: (Primera parte del instrumento).**

- Profundizar un poco más en algunos materiales, se debe ser más claro en la forma de trabajar ciertos aspectos
- Deberá estar conformado en paquetes empotrados y dosificados en copias sueltas. Además, debiera estar preparado para la metodología autogestiva, que es en la que se supone nos están preparando. El curso pudiera ser la experiencia de la orientación del contenido.
- El material es claro y preciso.
- El material no era completamente claro, por otra parte el tener acceso a bibliografía complementaria puede enriquecer y cubrir las omisiones que se encuentran.
- Más tiempo para la lectura del material.
- No obtuvimos todos los materiales.
- Me parece suficiente y adecuado, sobre todo por que lo hacen práctico y no van quedando dudas
- Ver la posibilidad de tener más espacio de ejercicios
- Al hacer los materiales deben explicar que es lo que se quiere y poner ejemplos claros, perdí mucho tiempo porque no sabía cómo hacer la aplicación de la teoría, cuando era muy sencillo cuando me los explicaron.
- El material cumple su objetivo en cuanto a dar lineamientos de trabajo, en algunos casos los términos pudieran ser descifrados para una mayor comprensión
- El material debería conformar un verdadero paquete educativo para autoenseñanza. Los conceptos teóricos no se adecuan a ejercicios prácticos que deberían estar presentes.

#### **Asesoría prestada. (Segunda parte del instrumento)**

- Considero que debe haber mayor contacto, pero no es por los asesores, sino mixto el problema. Solución de trabajo por ambos actores.
- Las asesorías les faltó programarlas más acordes a los horarios laborales de los docentes
- Siento que la asesoría proporcionada fue adecuada, sin embargo, en algunas ocasiones no se habla el mismo lenguaje.

- Hace falta que desarrollen una investigación diagnóstica del grupo en cuanto a competencias y habilidades, y orientar el proceso en cuanto a ello, así no se detiene a todos por el ritmo de otros.
- El asesor de CECAD todo el tiempo ha permanecido al lado del programa que se ha estado trabajando.
- Fue muy buena.
- La asesoría o supervisión fue abierta, sin una dirección rígida. Fue explícita, congruente y clara.
- Algo que caracteriza a los asesores es la claridad en su trabajo y la disposición de apoyar y aclarar las dudas.
- Había confusión entre dos asesores al principio, los últimos estuvieron bien.
- En cuanto a los asesores considero que sus exposiciones son muy claras y conocedoras de los temas expuestos.
- No cabe duda de la capacidad de las personas que manejan la asesoría. Es necesario el implementar sistemas de comunicación entre los actores y asesores de una manera más estrecha y constante.
- Considero que los asesores desempeñaron uno de sus más grandes esfuerzos para la capacitación de los profesores. Considero que si el trabajo no se logra en su momento, eso se debe a la capacidad de los maestros.

### **Participación en el proyecto. (Tercera parte del instrumento)**

- Me parece interesante la participación en este proyecto, porque además de aprender se mejoran los materiales.
- Puedo decir que es algo difícil porque hay que considerar muchos elementos que nunca me imagine que deberían tomarse en cuenta.
- Se requiere de mayor tiempo en contacto con la infraestructura básica y con asesoría permanente en cuanto a diseño gráfico.
- Me tocó ser estudiante y ahora con pleno conocimiento se hace la reestructuración del módulo 7. (se refiere al curso que estaba diseñando)
- Generalmente se trabaja en equipo, con lo que esto supone dificultades, facilidades, etc. Se da por hecho que el equipo soluciona solo sus dificultades y no siempre se da en función de concluir el trabajo en el tiempo requerido.
- Participo desde el inicio, me ha permitido involucrarme en el desarrollo y he aprendido bastante al respecto.
- Hablar en primera persona del singular no es apropiado cuando se trabaja en equipo, y por causas de tiempo, se dividió el trabajo por objetos de estudio.
- El cuestionario tiene un nivel que nuestros productos están aún muy lejos de alcanzar.

- El proyecto representa en lo particular un reto a la forma de expresar y dar a conocer los conocimientos que de la Universidad emanan hacia el exterior.

### **Postproducción. (Cuarta parte del instrumento)**

- No se ha concluido, se lleva un avance del 50%
- Únicamente pude dar respuesta a dos preguntas ya que apenas estamos en la guía, en cuanto a la antología, tenemos contempladas las lecturas, pero aún no trabajamos en ellas
- El propio diplomado debiera aplicar las orientaciones para el diseño de este tipo de materiales.
- Estamos en la revisión final y en el inicio de una página web.
- Estamos en un proceso de segunda revisión de la guía, falta completar el trabajo de revisión de la antología.
- En mi caso personal apenas estoy en proceso de incorporación.
- El material actualmente se encuentra en el proceso de incorporarle los elementos didácticos (gráficos y estilo) Se tiene un panorama general del producto final y sus aplicaciones inmediatas.
- Estoy realizando estos puntos

### **Aspectos generales. (Quinta parte del instrumento)**

- Saber tiempos que tenemos para entregar el material terminado, para planear tiempos personales.
- Considero que algo importante de mencionar es la impotencia de no contar con más tiempo para desarrollar el trabajo.
- Necesitamos mayor especificación de tiempos y límites concretos para finalizar la tarea
- Hacer los recursos más prácticos.
- El apoyo que hemos recibido de CECAD es excelente, ellos nos han formado en esta nueva modalidad educativa y nos han hecho superar la costumbre de la educación tradicional.
- Los aspectos prácticos fueron de poco tiempo. Requiero más asesoría práctica.
- Que no se pierda la continuidad de los cursos y se establezca un programa que los contemple no sólo al final del semestre.
- Creo que en lo referente a los asesores y la información que dan, cumplen con su objetivo; la problemática está en la falta de apoyos y recursos que permitan realizar los proyectos con la calidad requerida y deseada.

Para sistematizar las preguntas abiertas, éstas se agruparon de acuerdo al tipo de respuesta que se estaba demandando, por lo que quedaron en tres apartados: aspectos favorables en el desarrollo y logros, aspectos limitantes en el desarrollo y sugerencias para mejorar el proceso.<sup>73</sup>

A continuación se indican en los cuadros las preguntas correspondientes a cada apartado:

Pregunta	Aspectos favorables en el desarrollo y logros.
5.8	¿Qué actitudes y actividades más facilitaron mi trabajo personal y el del equipo?
5.10	¿Qué tanto mi trabajo quedó como lo pensaba inicialmente y qué tanto tuve que adaptarme a las expectativas e indicaciones de los asesores de CECAD?
5.11	¿Cómo reaccioné ante esto que respondo en la anterior pregunta?
5.12	¿Qué aspectos positivos veo en los avances o productos parciales?
5.14	¿Qué aprendizajes logré con el equipo y sobre mi manera de trabajar?
5.16	¿Qué satisfacciones me está dejando el trabajar en este proyecto?

Pregunta	Aspectos limitantes en el desarrollo.
5.9	¿Qué actitudes y actividades más obstaculizaron mi trabajo personal y el del equipo?
5.13	¿Qué aspectos negativos o deficientes veo en los avances o productos parciales?
5.15	¿Qué frustraciones o molestias me ha provocado el trabajo en este proyecto?
5.17	¿Qué problemas y obstáculos enfrenté durante el proceso y qué soluciones aporté?

Pregunta	Sugerencias para mejorar el proceso.
5.18	¿Qué ajustes o cambios podría hacer a mi trabajo para mejorarlo?
5.19	¿Qué apoyo requiero de CECAD para mejorar mi desempeño y resultados?
5.20	¿Qué apoyo requiero de mi departamento o centro de dependencia?

Con base en estos tres cuadros se presenta a continuación las respuestas sintetizadas de cada uno:

Aspectos favorables en el desarrollo y logros:

- La buena disposición.
- Tener conocimiento previo para conocer la estructura de los materiales.
- La experiencia y lineamientos de la asesoría

**TESIS CON FALLA DE ORIGEN**

<sup>73</sup> Ver Anexo 5, donde se incluyen las respuestas por pregunta y agrupadas por cada uno de los tres apartados.

- Equipo asesor y profesores flexibles y con apertura.
- Estar convencido de las bondades del proyecto.
- El material va quedando más claro y más organizado.
- Las ideas de los integrantes se consideran en los productos.
- Aprender a trabajar en equipo.
- Compartir experiencias diversas.
- Conocer otras estrategias de trabajo.
- Reconocer las propias potencialidades.

#### Aspectos limitantes en el desarrollo:

- Falta de tiempo de los disciplinares.
- Exceso de trabajo.
- Falta de planeación.
- Falta de fluidez en el manejo de la información.
- Incumplimiento del cronograma de actividades.
- Carencia de recursos computacionales.
- Colaboración desigual entre el equipo de trabajo.
- Falta de bibliografía.
- Dificultad para reunirse.

#### Sugerencias para mejorar proceso:

- Continuar con la asesoría.
- Mayores recursos materiales.
- Asignar tiempo preciso para trabajar en equipo.
- Organizar y planear las actividades.
- Mayor comunicación.
- Apoyos económicos.
- Apoyos técnicos para desarrollar los cursos.
- Realizar seguimiento.
- Continuar capacitando.

Hasta aquí se ha descrito el procesamiento de respuestas del cuestionario dirigido a los profesores disciplinares, la integración de esto con la información de los otros instrumentos se presenta en el apartado 4.7 Resultados, de este capítulo.

A continuación se explica lo referente al procesamiento del instrumento dirigido al equipo central asesor y de la Reunión de Asesores, la cual fue una sesión de evaluación grupal.

B) Sistematización de datos del instrumento Guía de Evaluación para Asesores y de la Reunión de Asesores

Para efectuar la sistematización de las respuestas de la Guía de Evaluación para Asesores, se procedió en primer término a agruparlas por cada pregunta<sup>74</sup>. Seguidamente, se identificaron las preguntas de acuerdo a las partes enunciadas en el instrumento, agregándose dos aspectos denominados como: proceso de diseño y sugerencias. Esto permitió organizar el tipo de respuestas de dichas partes. Ver la tabla siguiente:

ASPECTOS	No. DE PREGUNTA.
Ámbito administrativo y de organización	1.1 a 1.15, 5.1 y 5.2
Material didáctico proporcionado por CECAD	2.1 a 2.5
Equipamiento	3.1 a 3.5
Grupo de trabajo (Equipo central asesor)	4.1 a 4.14 y 5.4
Proceso de diseño	4.15, 4.16, 5.3, 5.5 y 5.6
Sugerencias	5.7, 5.9 y 5.10

Con base en el cuadro anterior, se elaboraron las siguientes dos tablas en las que se recuperan de manera global, las respuestas de los asesores según su orientación en favorables o limitantes:

ASPECTOS	Favorables	Limitantes
Ámbito administrativo y de organización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asignación de funciones</li> <li>• Frecuencia de acercamiento con el coordinador</li> <li>• Asistencia a reuniones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imprevistos</li> <li>• Tiempos disponibles</li> <li>• Falta de planeación</li> <li>• Cambios de planes</li> <li>• Cambio frecuente de actividades</li> <li>• Ausencia de metas y de programación</li> <li>• Falta de sistematización.</li> </ul>
Material didáctico proporcionado por CECAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lineamientos explicitados</li> <li>• Recomendar y proporcionar bibliografía</li> <li>• Revisión y análisis del material didáctico por los asesores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No fue suficiente la información en los cuadernos de formación</li> <li>• Heterogéneos en el diseño gráfico</li> </ul>
Equipamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar con instalaciones y mobiliario.</li> <li>• Contar con equipo básico de cómputo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se revisó a detalle el equipamiento con el que se podía contar.</li> <li>• Los fondos para compra de equipo se retuvieron.</li> </ul>

<sup>74</sup> Ver Anexo 6.

ASPECTOS	Favorables	Limitantes
Grupo de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especificación de actividades formativas</li> <li>• Especificar a los disciplinares los aprendizajes a lograr</li> <li>• Fomentar el diálogo para determinar metodología</li> <li>• Proporcionar información.</li> <li>• Iniciativa a hacer trabajo colegiado.</li> <li>• Análisis de los conocimientos previos.</li> <li>• Un asesor intentando orden y formalización.</li> <li>• Apertura a las propuestas.</li> <li>• Voluntad individual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No programación de tiempos.</li> <li>• Seguimiento de los proyectos no sistematizado.</li> <li>• No se previó la evaluación.</li> <li>• Falta de orden.</li> <li>• Falta de conocimiento sobre especificidades tecnológicas.</li> <li>• Desconocimiento de un asesor respecto a los conceptos de los manuales</li> </ul>
Proceso de diseño.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los diseños de materiales tienen trabajo profundo y diversidad de actividades de aprendizaje.</li> <li>• Productos valiosos para auto-revisión.</li> <li>• Responsabilidad de los equipos en la entrega de avances</li> <li>• Mayor integración del equipo central asesor.</li> <li>• Oportunidad para trabajar en diversos temas.</li> <li>• Aprendizaje sobre cuestiones teóricas.</li> <li>• Aportación de formatos para sistematizar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La heterogeneidad en las presentaciones de los materiales educativos.</li> <li>• Inversión de demasiado tiempo en algunos materiales que no tenían claridad en sus planteamientos.</li> <li>• Falta de planeación.</li> <li>• Poco apoyo institucional para agilizar flujo de dinero</li> <li>• Falta de formalidad en los acuerdos y procesos.</li> <li>• Desconocimiento del proceso de producción.</li> <li>• Falta de tiempo por la cantidad de profesores a asesorar.</li> </ul>

Principalmente de las preguntas 5 7, 5 9 y 5 10, del instrumento que contestaron los asesores del equipo central asesor, se obtuvieron las sugerencias que se indican a continuación de manera breve:

- Delimitar un perfil de ingreso de las personas que se incorporen al proyecto.
- Los profesores que participen deben: dominar un área específica, tener capacidad para trabajar en equipo, disponibilidad de tiempo, interés por innovar las prácticas educativas.
- Más exigencia en tiempos de investigación y documentación de procesos.
- Lograr más seguridad en la asesoría (un asesor)



- Apegarse los jefes a lo planeado.
- Dependier menos de personas externas al proyecto.
- Contar con más personal capacitado.
- Mejorar sueldos de los asesores
- Aprender más de la modalidad abierta y a distancia.
- Aplicar los resultados de la evaluación

Se tiene hasta aquí todo lo sistematizado del instrumento dirigido a los asesores del equipo central, puede identificarse que se realizó una síntesis de las respuestas emitidas, basándose obviamente en las contestaciones concentradas en el Anexo 6.

Como parte primordial para el proceso de evaluación, como ya se indicó antes, se realizó una sesión de diálogo entre los asesores del equipo central y el asesor externo para ampliar y profundizar los aspectos que se incluyeron en el cuestionario. En el Anexo 7 se presenta la transcripción de dicha sesión y se incluye una columna denominada “Revisión de información”, como un primer acercamiento de sistematización del diálogo.

Con base en lo registrado en la columna de revisión de información, se presentan a continuación unas tablas en las cuales se recupera lo favorable y limitante agrupado de acuerdo a los aspectos incluidos en las tablas inmediatas anteriores.

Ámbito administrativo y de organización	
Favorables	Limitantes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer la importancia de la organización y administración en el proceso.</li> <li>• Reconocimiento del desorden.</li> <li>• Avance en la organización del equipo central, pero sin consolidarse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicio de proyectos sin planeación clara.</li> <li>• Ausencia generalizada en la institución de organización de la información.</li> <li>• No se midieron las posibilidades de atención de la demanda de proyectos.</li> <li>• No se crearon criterios específicos para la aceptación de proyectos.</li> <li>• No se discriminaron los proyectos en cuanto a viabilidad.</li> <li>• Atender prioridades aparentes no contempladas en el proyecto, o sea, no respetar la organización y trabajo de los otros</li> <li>• Desorganización en la coordinación general.</li> <li>• Incumplimiento por falta de tiempo y procedimientos.</li> <li>• Flujo del dinero, pero no fue lo principal.</li> <li>• Reuniones sin sentido, por el tipo de asuntos.</li> <li>• El flujo de información.</li> <li>• No organización de tiempos.</li> <li>• Insuficiencia de recursos humanos.</li> <li>• Falta de un plan de trabajo del proyecto FEIME.</li> </ul>

Sobre material didáctico proporcionado por CECAD	
Favorables	Limitantes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principios teóricos del proyecto.</li> <li>• Se previeron los manuales (cuadernos) de formación y cuando empezaba cada quién.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se elaboró un fundamento teórico metodológico sobre el trabajo interdisciplinario y por lo mismo no se concretó en la estrategia de trabajo con los profesores disciplinares.</li> <li>• El determinar cuando participaba cada asesor fue únicamente verbalizado.</li> </ul>

Equipamiento	
Favorables	Limitantes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los asesores no comentaron nada respecto al equipamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso de producción limitado por los recursos en equipo.</li> </ul>

Grupo de trabajo	
Favorables	Limitantes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer el saber conceptual de los integrantes.</li> <li>• Aprendizaje logrado en el proceso para trabajar con equipos de profesores.</li> <li>• Confianza en el grupo de trabajo para delegarle tareas.</li> <li>• Sistemática en algunos asesores.</li> <li>• Mejoraron las relaciones en el equipo central asesor a partir de la evaluación.</li> <li>• La tolerancia y la independencia de los asesores para improvisar acciones.</li> <li>• Se aprendió sobre evaluación.</li> <li>• Aprendizaje metodológico.</li> <li>• Al asesorar el equipo central también se formó.</li> <li>• Se reconoce capacidad e interés de los asesores.</li> <li>• La interdisciplinaria se sustituyó con los aprendizajes de cada asesor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconocimiento de los jefes de lo que se estaba trabajando.</li> <li>• Desconocimiento del plan de trabajo anual de la CECAD, de algunos implicados en el proyecto.</li> <li>• Desconocimiento de lo que seguía en el proceso del proyecto.</li> <li>• Falta de personal en algunos procesos de producción.</li> <li>• Personal atendiendo actividades en la que no era especialista.</li> <li>• La no correspondencia del sueldo con la función asignada en algunos integrantes.</li> <li>• Demasiada tolerancia al caos en el equipo central.</li> <li>• No logro de metas por que tienen que ver también con las cualidades de las personas.</li> </ul>

Proceso de diseño	
Favorables	Limitantes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propuesta más definida para el diseño de los materiales</li> <li>• La evaluación ha permitido identificar procesos.</li> <li>• Se reconoce la importancia de conocer todo el proceso.</li> <li>• Identificar que el diseño de materiales no es lineal, no es por etapas rígidas y que por lo mismo en la fase de producción, dependiendo del tipo de medio, era necesario replantear actividades de aprendizaje.</li> <li>• Por la variedad de aprendizajes de los asesores se pudo tener mayor participación en el proceso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imprecisión del proceso, por lo que algunos disciplinares encauzaban las acciones y se propiciaba desconcierto.</li> <li>• No se respetaron las fases del diseño.</li> <li>• Se plantearon fases que niegan el trabajo interdisciplinario</li> <li>• Faltó articulación del equipo asesor con los disciplinares.</li> <li>• Faltó seguimiento y control</li> <li>• Se descuidó la formación y la evaluación.</li> <li>• No hubo estrategia explícita para la formación</li> <li>• El no sistematizar la información oportunamente, lo que dificulta reconocer lo planeado y lo hecho, así como, aquello que estuvo como intención pero no se llevó a la práctica.</li> <li>• El proceso general no fue explicitado en sus partes.</li> <li>• La no explicitación de funciones de los asesores</li> <li>• Dificultad en la traducción de la propuesta a acciones concretas</li> <li>• Se genera confusión en el asesor al participar en todo el proceso de diseño.</li> <li>• No se utilizó el Cuaderno correspondiente para la elección del medio en el cual se expresarían los materiales.</li> <li>• Confusión entre interdisciplinario y multidisciplinario para el desarrollo del proyecto.</li> </ul>

Puede verificarse que la información en cada una de las tablas no es exclusiva del aspecto en el cual se ubica, ya que se vincula con los otros aspectos pues complementa o ayuda a comprender de manera más integrada los elementos que estuvieron inmersos en el proceso del diseño de los materiales. Obviamente que para efectos del análisis hubo necesidad de sistematizarlos en las tablas

Como parte del proceso de sistematización de la reunión de asesores, se obtuvieron sugerencias o cuestiones por atender, las cuales se enuncian a continuación.

- Formalizar el proceso de diseño con documentos de seguimiento.
- Experimentar con formatos y tableros de registro el seguimiento del proceso.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

- Replantear los pasos del diseño.
- Revisar y redefinir flujograma.
- Elaborar un manual apegado a flujograma, el cual indique personas implicadas y en que momento participan
- Distribución de la participación por etapas del diseño
- Replantear metas Convocatoria anual para programar solo lo que se puede atender.
- Reformular lo administrativo.
- Registrar proceso, sistematizar.
- Organizar expedientes y respetar la programación de reuniones.
- Generar el trabajo con base en lo planeado.
- Modificar la estrategia metodológica.
- Elaborar criterios de selección y aceptación de proyectos
- Para cada material educativo delimitar recursos humanos, físicos y presupuesto.
- Verificar y analizar al grupo como estrategia de trabajo.
- El equipo central asesor debe estar enterado de todo el proceso.
- Identificar las velocidades de trabajo con base en perfiles, condiciones laborales y tiempo disponible
- Seguimiento continuo de los proyectos.
- Diseñar herramientas de cotejo con indicadores y criterios a considerar en el diseño, para verificar el desarrollo de las guías de estudio
- Trabajar de manera simultánea algunas cosas, propiciar más integración de los avances, no verlo lineal
- Por las características de algunos materiales, se requiere precisar actividades para identificar qué personas participan y cuando.
- Brindar a las autoridades la información organizada de tal forma que brinden importancia al proyecto.
- Considerar la evaluación desde la primera fase.

Como puede apreciarse en la información sistematizada de los instrumentos aplicados, se obtienen indicadores de los aspectos que estuvieron más desatendidos y de aquellos que de alguna manera brindaron elementos favorables para impulsar el trabajo del diseño de los materiales.

Retomando de manera integrada la información obtenida, en el siguiente apartado se presentan los resultados, procurando implicar los mismos aspectos o rubros que se utilizaron en las tablas e incluyendo otros que de manera concreta o global permiten un análisis coherente y completo de la diversidad de la información obtenida.

## 4.7 Resultados

Considerando la información recabada en el proceso evaluativo a través de los procedimientos e instrumentos diseñados para tal efecto, así como de las notas recabadas durante las reuniones de trabajo y la revisión de los documentos que guiaban el proyecto FEIME, se brindan a continuación los resultados, procurando presentarlos de una manera organizada e integrando las respuestas que dan cuenta de lo acontecido en torno al proceso del diseño de los materiales educativos.

### A) La formulación del proyecto

El proyecto que se aprobó tuvo deficiencias en sus planteamientos debido a que no se valoró su viabilidad, pues no se partió de un diagnóstico del equipo tecnológico con el cual se podría contar, no se consideró cuántas personas era necesario involucrar, el presupuesto no contempló el pago de servicios especiales que posteriormente se presentaron.

Se tenía especificado en el proyecto presentado al FOMES que se involucrarían otras instancias de la Universidad para la fase de la producción,<sup>75</sup> pero esto no se concretó por diversos factores, lo que repercutió en la falta de personal especializado para dicha fase y la dificultad para la contratación externa por carecer de recursos financieros.

No se determinaron criterios concretos para la selección y aceptación de los proyectos presentados por los profesores de los centros universitarios.

Los asesores reconocen que no se tuvo control sobre la integración del equipo de trabajo y del perfil de los participantes, por lo que la formación del grupo se dio por interés personal de los profesores, más que por el conocimiento y las habilidades para la realización del material.

### B) La planeación y programación

Se determinó que para el proceso de diseño del material se cubrirían doce pasos, que en síntesis abarcaban: la integración del equipo, diseño del curso, desarrollo de guía de aprendizaje, producción, evaluación, piloteo y retroalimentación. Sin embargo, no se siguieron de manera rígida los pasos, además de que no estaban explicadas las actividades concretas en cada uno de ellos.

A pesar de que en el proyecto autorizado por el Fondo para la Modernización de la Educación Superior se establecieron metas muy precisas, éstas no se respetaron y se aceptaron más proyectos,

---

<sup>75</sup> Especificado en el capítulo 3 de este documento.

lo cual repercutió en que no se cumplieron en tiempo y los objetivos no se cubrieron, pues la atención estaba centrada en diseñar materiales, descuidándose los procesos que debían conducir al logro de las metas.

Las asesorías y las entregas de los avances del trabajo no tuvieron una planeación concreta, sino que la mayoría de las veces se determinaban poco a poco según como se fuese avanzando. Esto trajo como consecuencia que todos los participantes en el proyecto no pudiesen organizar el tiempo y dar continuidad al trabajo

La falta de un cronograma para la revisión de los avances, trajo como consecuencia que los tiempos invertidos en cada material fuesen muy variables y sin continuidad paulatina.

El manejo del tiempo disponible y su programación en las asesorías fue un problema constantes para los asesores del equipo central y para los profesores disciplinares, para los primeros por el hecho de que se les involucraba en actividades emergentes no vinculadas al proyecto y para los segundos, debido a que no tenían descarga de horas en su centro universitario o por que el horario de los asesores coincidía con sus horas de clase. Se procuró siempre dialogar para acordar el horario, pero en algunos casos fue muy difícil.

#### C) La administración y la organización

Durante el desarrollo del proyecto fue muy frecuente que se realizaron reuniones, convocadas por el coordinador de la dependencia, las cuales los asesores las consideraron como una pérdida de tiempo por los asuntos que en ellas se planteaban, pues correspondían a problemáticas muy generales de la Universidad.

Se identificó la falta de recursos económicos sobre todo para la producción así como una mala remuneración en los asesores, de acuerdo a la función que estaban desempeñando.

La retención del presupuesto por parte de instancias superiores, fue un factor importante por lo cuál no se adquirió el equipo de cómputo oportunamente

#### D) El proceso de diseño

Los asesores del equipo central expresaron que en el inicio de cada uno de los proyectos de diseño de materiales, notificaron a los profesores disciplinares de las actividades que debían desarrollarse y de los aprendizajes a lograr, aunque no de manera sistemática, además de que en algunos casos se analizaron los conocimientos previos que tenía el equipo.

Se refiere por parte de los profesores disciplinares, que en el proceso del diseño las asesorías fueron muy importantes ya que sin estas no hubiera sido posible avanzar, pues en ellas se aclaraban muchas cuestiones de tipo metodológico.

Los asesores y los profesores disciplinares reconocieron la falta de seguimiento y la falta de sistematización de la experiencia, por no generar documentos que dejaran por escrito las vivencias y elementos del diseño que favorecían o frenaban el proceso.

Se presentaron elementos que favorecieron el proceso, los asesores identifican: la motivación, la apertura, el interés, el orden en algunos asesores, la comprensión de las dificultades, la tolerancia al caos, la colaboración y el trabajo colegiado.

El interés y la motivación se identifican en la forma de participación y en la entrega de los avances, ya que a pesar de no haber existido una programación específica, algunos disciplinares fueron muy constantes en su trabajo y esto fue visible al integrar los expedientes por proyecto y revisar los tipos de productos que se estaban generando

Respecto a los elementos que obstaculizaron el proceso del diseño se citan: exceso de trabajo, falta de responsabilidad de algunos asesores y disciplinares en cuanto a las asesorías programadas, incumplimiento de los avances y falta de planeación.

Para los profesores disciplinares las modificaciones a sus planteamientos iniciales fueron enriquecedoras, pues se hicieron respetando los objetivos y siempre estuvieron encaminadas a darle sentido al material. Para ellos las asesorías fueron útiles pues se les abrió el panorama para contemplar nuevas cosas, incorporaron nuevos conceptos y formas de trabajar.

Los asesores del equipo central identificaron la importancia de participar en el proyecto pues tuvieron la oportunidad de aprender de otras áreas e integraron saberes variados lo que valoran como una posibilidad para intervenir en todo el proceso del diseño.

Los profesores identifican que sus productos estaban obteniendo más claridad, precisión, y más orientados a la autogestión, sin embargo, algunos no continuaron por falta de apoyo de su dependencia.

Los materiales que se estaban diseñando no estaban obteniendo uniformidad en la presentación, esto debido a que no se estaba atendiendo la producción de manera total, sino fragmentada en varias personas, y sin ningún lineamiento en cuanto a la imagen.

#### E) Material didáctico proporcionado por la CECAD

Los asesores del equipo central consideraron que los cuadernos de formación tenían una base sólida de tipo conceptual y que eran innovadores

Los cuadernos (manuales) por sí solos no fueron elementos suficientes para que los profesores de manera independiente diseñaran su material, de ahí entonces la importancia que los disciplinares expresaron en torno a la asesoría.

Los profesores disciplinares expresaron que los cuadernos de formación fue un material innovador en cuanto al contenido, pero faltaron ejemplos que aplicaran los conceptos y que les ayudarían a utilizar los en su material, además de que refieren la falta de ejercicios para aplicar los lineamientos del diseño pedagógico

Para algunos profesores fue difícil comprender las nociones teóricas contenidas en los cuadernos de formación, sobre todo para aquellos que no tenían ningún referente de tipo pedagógico.

#### F) Equipamiento e insumos

Los profesores hicieron referencia sobre la falta de material, como bibliografía esto fue identificable en los equipos que carecían de formación pedagógica y que se les dificultaba a través de las asesorías y los cuadernos de formación, extrapolar las nociones teóricas al diseño de su material educativo.

Los asesores centrales y los profesores disciplinares coinciden en la falta de software especializado y a la falta de equipo de cómputo especial para la producción, esto debido a que una parte no se previó en la planeación y a que todo el equipo que sí estaba contemplado en el presupuesto no se podía adquirir ya que instancias superiores retuvieron el dinero.

#### G) Proceso formativo

El proceso formativo de los involucrados en el proyecto se expresa como un elemento importante tanto en lo conceptual como en lo metodológico. A pesar de que no se elaboró ninguna estrategia para la formación, los participantes reconocen que lograron aprendizajes que les ayudarían a transformar sus prácticas educativas, a trabajar en equipo, conocer otras estrategias de trabajo, reconocer las propias potencialidades e integrar un proceso de diseño pedagógico de materiales.

Para los profesores fue interesante participar en virtud de que aprendieron cosas nuevas y obtuvieron más conocimiento de tecnología, sobre la creación de proyectos similares en otros centros así como el conocimiento de estrategias del sistema abierto



## H) Grupo de trabajo

Se consideró la formación de equipos interdisciplinarios en dos sentidos:

- a) como formación de los profesores de diversas disciplinas en relación con los aspectos psicopedagógicos y comunicacionales para elaborar materiales
- b) como proceso para consolidar un equipo base de diseño para integrarse con docentes de áreas diversas para desarrollos futuros.

Lo anterior no se tradujo a lo metodológico en ningún documento, se manejaba únicamente a nivel de discurso en las sesiones entre los asesores del equipo central, pero no se discutió ni se analizó con los profesores disciplinares.

Se expresó por parte de la coordinadora del proyecto, que la formación de los equipos interdisciplinarios en realidad no cobró vida y que el mismo proceso planteado por fases lo eliminó, pues en la práctica se trabajó más por etapas que fueron atendidas por personas diferentes.

Los profesores disciplinares reconocieron que los asesores del equipo central estaban bien preparados y que conocían a fondo los temas que trabajaron con ellos, sin embargo, en algunos casos los asesores centrales expresaron reiteradamente que tuvieron dudas en cuanto al manejo de los conceptos.

Se reconoció la importancia de abordar al grupo de trabajo como objeto de estudio para identificar las fortalezas y debilidades y propiciar una mejor integración, lo que repercute en mejorar el trabajo con los profesores de los centros universitarios

Los resultados que se presentaron en este apartado se encuentran vinculados entre sí, pero se consideró pertinente con base en el análisis efectuado en las diferentes fuentes de información pero principalmente con los instrumentos, brindarles una estructura por aspectos para una mejor comprensión.

El análisis descriptivo y cualitativo tuvo una gran riqueza, pero también presentó la dificultad para recuperar de manera organizada lo más significativo

Lo trabajado en este capítulo brindó la posibilidad de construir y reconstruir el proceso de evaluación, ya que al margen de los informes académicos, técnicos y financieros elaborados en su momento para el Fondo de la Modernización de la Educación Superior, se tuvo la necesidad de analizar y sistematizar con mayor detalle las diferentes fuentes informativas, lo que permitió una mejor comprensión del proyecto y de sus resultados.

Lo anterior, fue de fundamental importancia para vislumbrar las alternativas que se presentan en el siguiente capítulo, considerando las circunstancias especiales en las cuales pudieran llevarse a cabo.

# CAPÍTULO 5

---

## Las alternativas propuestas



Para delimitar las alternativas con base en los resultados y el proceso vivido, es importante tomar en cuenta que éstas se construyeron en el marco de las nuevas instancias universitarias, que a partir de noviembre de 1999 se dictaminaron como: Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje (INNOVA), (sustituyendo a la Coordinación de Educación Continua Abierta y a Distancia) y la creación en cada Centro Universitario de una Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje, la cual es el vínculo con la instancia central para generar el trabajo académico colaborativo y en red en toda la Universidad.

Cabe enfatizar que 1999 fue un año de transición y de negociaciones para la creación de la nueva Coordinación, por lo que se avanzó en el desarrollo pedagógico de los materiales pero en su producción fue escasa o nula la participación de los profesores disciplinares, a pesar de que en esta fase se había enunciado también la formación en aspectos tecnológicos, sin embargo, se atendió de manera muy irregular debido a diversos factores.

Las atribuciones de la Coordinación de INNOVA en las cuales se basan las posibilidades de trabajo para el diseño del material educativo y de los elementos vinculados a ello para su planeación, inserción y desarrollo de manera integral, son:

“I Planear y desarrollar modelos, ambientes y contenidos de aprendizaje en red, tanto al interior como al exterior de la Universidad conjuntamente con los Centros Universitarios y en su caso con el Sistema de Educación Media Superior;

III Diseñar conjuntamente con los Centros Universitarios y el Sistema de Educación Media Superior, los programas educativos que actualmente ofrece la Universidad de Guadalajara en la modalidad escolarizada, para ser ofrecidos en modalidades educativas no convencionales, a través de la innovación de ambientes de aprendizaje, utilizando para ello las aportaciones de la ciencia y las tecnologías de la información y la comunicación;

IX Apoyar a las distintas instancias de la Red Universitaria en la formación de recursos humanos y capacitación en las modalidades educativas no convencionales.

---

\* Tomando en cuenta que este apartado se redacta en julio del 2001 y que el proceso de evaluación tratado en la tesis culminó en los primeros meses de 1999, algunas alternativas ya fueron implementadas en el proyecto

X. Apoyar a los Centros Universitarios y al Sistema de Educación Media Superior en el diseño, producción y distribución de materiales y medios para todas las modalidades educativas no convencionales;

XI. Integrar y difundir el catálogo de cursos en modalidades no convencionales que están disponibles para ser ofrecidos en la Red;

XIV. Promover y supervisar el desarrollo de las modalidades educativas no convencionales, así como su vinculación intra y extrauniversitaria;<sup>76</sup>

Para dar cumplimiento a las atribuciones se formó el Consejo Técnico de la Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje el cual se constituye por: el Coordinador General del Sistema para la innovación del aprendizaje, un representante de la Coordinación General Académica, un representante de la Coordinación General de Sistemas de Información, el Coordinador de programas en Red y de Educación a Distancia, el Coordinador de Diseño Instruccional y Ambientes de Aprendizaje, el Jefe de la Unidad de Producción y Soporte Tecnológico, el jefe de la Unidad de Promoción de Educación Continua, Abierta y a distancia, los Coordinadores de Tecnologías para el Aprendizaje de los Centros Universitarios y el Director de Educación Continua, Abierta y a Distancia del Sistema de Educación Media Superior.

Las atribuciones y el Consejo Técnico citados en los párrafos anteriores, permiten identificar un marco favorable desde el punto de vista normativo para impulsar el diseño de los materiales educativos y de programas formativos que tengan respaldo institucional e impacto en la Red Universitaria.

El papel de los Coordinadores de Tecnologías para el Aprendizaje es fundamental para acordar y vincularse con las instancias centrales y con los Centros Universitarios.

Un elemento fundamental que se deriva de la creación de la Coordinación de INNOVA, es el hecho de contar con presupuesto propio, ya que durante los siete años inmediatos anteriores no se había tenido y las acciones que se realizaban eran gracias a los apoyos económicos autorizados del Fondo para la Modernización de la Educación Superior.

Las consideraciones que se citan en los siguientes puntos como alternativas responden, como se dijo antes, a los resultados y de manera preponderante a las condiciones que se han generado a partir de la creación de la nueva Coordinación

---

<sup>76</sup> Extracto tomado del Dictamen de Creación de la Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje.

- El proceso de diseño de materiales es muy amplio y complejo de ahí que sea indispensable poner atención en múltiples elementos desde la planeación y el desarrollo, procurando la integración coherente y completa del equipo humano, pues es la base para todo el desarrollo, tener amplia visión y una apertura para todas los ajustes e imprevistos que se generen.
- Por la diversidad de los aspectos o dimensiones a atender en el diseño de materiales educativos -pedagógicos, administrativos, tecnológicos, cognitivos y comunicativos-, es muy importante que en la conformación de equipos de trabajo los integrantes posean los conocimientos y habilidades indispensables.
- La integración del equipo en cuanto a afinidad y convergencia de personalidad es un asunto muy complicado pero importante ya que si no se dan las condiciones de comunicación y entendimiento todo esfuerzo será inútil. Por lo anterior, no se han forzado situaciones de trabajo en las cuales se visualice que se pueda generar conflicto y que esto obstaculice el trabajo.
- El interés, la apertura y la flexibilidad que estuvieron muy presentes en el desarrollo del material, se considera como elemento fundamental para avanzar en la consolidación de la estrategia de diseño pedagógico y de trabajo colaborativo con los profesores disciplinares.
- Condición importante para la aceptación de los proyectos de diseño de material es el generar documentos con criterios generales y específicos de colaboración, dependiendo del centro universitario y del tipo de medio en el cual serán expresados los materiales educativos. Al respecto se han elaborado documentos en los cuales se indican las responsabilidades y atribuciones que tiene la Coordinación de INNOVA y aquellas que les competen a los centros universitarios de acuerdo a la normatividad y a sus recursos.
- Con base en los documentos generados para delimitar de manera precisa las atribuciones de cada instancia, se han concretado acuerdos de colaboración con actividades y calendarización que han brindado buenos resultados.
- Considerando que en la fase de producción hubo limitantes, como la falta de equipo y software lo cual se ha resuelto paulatinamente, se estima indispensable para el personal que actualmente labora en esa área, el formarse en el manejo de las tecnologías, habilidades para la búsqueda de información, capacidad para trabajar en equipo y disciplina que le apoye en el seguimiento y sistematización de procesos.

- Con base en las atribuciones de INNOVA, la principal función es la asesoría y la formación para el desarrollo de los materiales educativos, quedando la producción como un proceso compartido entre los centros universitarios y administración central, tomando en cuenta los recursos que existan. De esta forma los centros universitarios han asumido algunos procesos de producción a través de la Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje. Lo anterior, ha generado un trabajo colaborativo que aunque no está implementado en todos los centros universitarios, con aquellos que se tiene el vínculo se ha avanzado satisfactoriamente.
- Considerando que los cuadernos de formación se constituyeron en un elemento muy importante para el desarrollo de los materiales educativos, pero que a través de su revisión y análisis se identificó la falta de ejemplos y ejercicios, se han elaborado documentos complementarios que se utilizan en los talleres presenciales y a distancia. Dichos documentos son: Tablas de revisión y autoevaluación del diseño, Dimensiones del Aprendizaje (lectura con conceptos teóricos y ejemplos), Tratamiento comunicativo (lectura con recomendaciones sobre la imagen y redacción de indicaciones), diseños de guías de estudio elaboradas en talleres y sesiones de asesoría por profesores disciplinares que ya están formados y la conformación de una guía de estudio y antología para el curso denominado Diseño y Desarrollo de Materiales Educativos para el Estudio Autogestivo.
- Para impulsar el desarrollo de materiales en los centros universitarios y propiciar un trabajo integrado al interior de la Coordinación de INNOVA, se tiene un programa de formación de personal con el cual se han estructurado diferentes propuestas de conjuntos de cursos, que han permitido identificar cuáles docentes tienen habilidades y conocimientos que posibiliten su participación satisfactoria desarrollando material educativo. De esta forma, los profesores se forman a través de los cursos y dependiendo de sus avances en los productos que se construyen en el proceso formativo, se les involucra de manera formal en el diseño del material educativo de la materia que atienden.
- Para realizar un seguimiento de los avances en el diseño de los materiales se ha instrumentado que los asesores reporten por escrito en impreso o por correo electrónico no sólo lo generado en torno al material, sino los inconvenientes como la cancelación de asesorías por parte de los profesores disciplinares, la falta de apoyos económicos, la falta de software o cualquier otro recurso, de tal forma que se atiende ya sea por el coordinador de Tecnologías para el Aprendizaje o por la Coordinación de INNOVA.
- Una alternativa que ha dado resultados positivos es la contratación de asesores externos que se formaron en la modalidad en la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia



y que actualmente se desempeñan profesionalmente diseñando material educativo. Dicha contratación ha sido posible por que se cuenta con presupuesto específico.

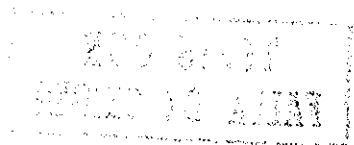
- Un factor que ha propiciado una respuesta muy favorable para que los profesores disciplinares participen desarrollando material educativo, es el hecho de que normativamente se aprobó el otorgamiento de estímulos económicos para quienes instrumenten sus cursos en alguna plataforma para ser trabajados por INTERNET. Al respecto se está trabajando en la identificación de los elementos indispensables para la homogeneización en la presentación y estructura didáctica de los cursos, de tal forma que estén en circunstancias similares para ser ofertados en línea y que los estudiantes puedan acceder a ellos desde cualquier lugar y puedan ser acreditables.
- Con la finalidad de que el proceso del diseño tuviese más secuencia y continuidad, se ha optado por que un solo asesor atienda todo lo pedagógico, es decir, el análisis curricular, el diseño de actividades de acuerdo al modelo y la especificación de los criterios de evaluación del aprendizaje. Para garantizar que no sea únicamente la visión de una persona, se realizan reuniones de asesores para revisar y discutir lo que cada uno de ellos está asesorando, esto favorece el no caer en contradicciones ante el profesor disciplinar, como sucedió antes en algunos casos, cuando el material pasaba como estafeta por varias personas
- El diseño de materiales se han atendido en paquete por centro universitario, así las acciones se aplican en ocasiones de manera global.
- Considerando que paralelamente al diseño de los materiales debe realizarse la evaluación, se visualiza que el seguimiento constante de los avances permitirá la resolución inmediata de cualquier aspecto que pueda frenar el proceso.
- Para el diseño de materiales educativos que fundamentalmente se expresan en video y multimedia se dificulta la integración del diseño instruccional con la producción, por lo que se propone generar mecanismos y procedimientos que estén explicitados lo que permita realizar un trabajo colaborativo y en coordinación con el profesor disciplinar.

Como puede identificarse en las alternativas implementadas se ha avanzado significativamente, pues su aplicación ha sido paulatina, atendiendo a las posibilidades de trabajo, a la cantidad de personal y la cantidad de proyectos que han sido aceptados. Sin embargo, aún falta por resolver la demanda de atención de instancias universitarias ya que no se cuenta con suficiente personal especializado para el

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

diseño instruccional, además la gestión y monto del presupuesto sigue siendo un problema pues se han generado diversas disposiciones que frenan su autorización oportuna.

Lo descrito en este apartado ha brindado la posibilidad de reconocer que las alternativas de trabajo guardan una interrelación entre sí y logran sentido en la medida que se ubican en un contexto institucional y laboral que está posibilitando su desarrollo, sin duda alguna ya no son las mismas circunstancias a cuando se elaboró el informe de evaluación del proyecto FEIME durante 1999, en ese momento las alternativas hubiesen quedado como aspiraciones o buenos deseos o tal vez no se hubieran vislumbrado porque no existían condiciones para ello.



El proceso de evaluación llevado a cabo en el *Proyecto de Formación de Equipos Interdisciplinarios para la Producción de Materiales Educativos para el Estudio Independiente (FEIME)*, con base en los objetivos planteados y desarrollo y estructuración de este documento para la obtención del grado de maestría, permiten identificar las siguientes conclusiones:

### **En la contextualización del proyecto educativo**

- Para la comprensión y valoración de aspectos operativos con sus matices favorables y limitantes, fue de gran importancia el identificar e interrelacionar elementos institucionales de la Universidad que incidieron en la dinámica del proyecto.
- Partiendo de datos generales como la cantidad de centros universitarios, número de docentes y alumnos, cantidad de programas educativos, así como de la normatividad, posibilitó el reconocer la importancia que deben tener los trabajos de investigación y de evaluación pues el impacto puede darse en diferentes niveles y campos en los cuales se puedan impulsar acciones académicas de diferente orden y profundidad
- El revisar la estructura organizativa, funciones, trayectoria, normatividad, cantidad y perfiles del personal, entre otras, de la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia, ayudó en gran medida para comprender cómo los procesos de los proyectos se condicionan de manera muy evidente por los antecedentes y circunstancias presentes de prácticas arraigadas que difícilmente se pueden eliminar, aún cuando se reconoce su existencia.

### **En la formulación del proyecto de Formación de Equipos Interdisciplinarios para la Producción de Materiales Educativos**

- La descripción y análisis del proyecto FEIME presentado ante el Fondo para la Modernización de la Educación Superior, posibilitó identificar diversos elementos académicos, presupuestales y logísticos que no estuvieron lo suficientemente explicitados o que no se consideraron lo cual repercutió en la instrumentación y desarrollo del proyecto mismo. Lo anterior, ayudó para consolidar los aspectos que se incluyeron en los instrumentos de evaluación y también como insumo fundamental utilizado en las reuniones de discusión de los involucrados en la estrategia general de evaluación.

- Un factor limitante en la formulación del proyecto FEIME, consistió en que éste no se construyó ni se discutió con las dependencias que se pretendía trabajar, por lo cual no se consolidaron compromisos de trabajo, funciones y atribuciones de las partes, asimismo, tampoco se contemplaron los momentos de intervención y los recursos que se aportarían.

### **En torno al marco teórico y metodología empleada**

- Los planteamientos teóricos que se utilizaron como fundamento de la evaluación, permitieron un acercamiento muy amplio y flexible al proyecto evaluado. Considerando que se tomaron las premisas fundamentales del Iluminismo, ello dio lugar a una metodología expresada en diferentes instrumentos, los cuales se diseñaron paulatinamente con base en el reconocimiento del objeto a evaluar por parte de los involucrados en el proyecto de trabajo.
- La misma apertura del Iluminismo permitió vincular planteamientos de algunos autores que se consideraron compatibles para fundamentar e instrumentar en la evaluación.
- El análisis de las premisas del marco teórico adoptado como fundamento de la evaluación y su traducción metodológica respecto a lo realizado en el proyecto FEIME, posibilitó reconocer que la evaluación es un campo muy complejo que en el marco institucional debe ser asumido en equipo por los implicados en el proyecto educativo
- Como parte del fundamento teórico y metodológico, los planteamientos de J. Ibáñez respecto a los grupos de discusión ayudaron a la conformación de la estrategia general de trabajo en la evaluación y a el impulso de trabajo colaborativo y de equipo, lo cual repercutió en una mayor integración de los asesores y en el reconocimiento de sus potencialidades y puntos críticos por mejorar en torno a su participación en el proyecto.
- El trabajo de atención y dedicación al analizar todos los documentos que guiaban el proceso, por parte del equipo asesor, favoreció en gran medida para identificar qué se tenía explicado, qué estaba enunciado sin explicar y qué elementos no se consideraron y que sin embargo en la práctica se realizaban, lo que ayudó al equipo asesor para atender algunos aspectos académicos y operativos durante el proceso mismo de la evaluación.

### **En torno al desarrollo del proyecto FEIME**

- Tomando como factor general que el proyecto se visualizó como una experiencia experimental enmarcada en las funciones asignadas a la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia, se considera que todos los elementos identificados son de gran importancia para impulsar nuevos trabajos académicos, que atiendan el diseño de materiales educativos.

- Referente al contexto institucional no se elaboraron los documentos que dieran la suficiente formalidad al proyecto, para de esta manera, contar con los materiales y el tiempo necesario para la plena realización de los materiales por parte de la administración central y de los centros universitarios participantes. Asimismo, no se establecieron acuerdos concretos para apoyar el proceso, tales como: pago de traslados, viáticos para los profesores disciplinares y descarga de horas asignadas en su centro laboral.
- La ausencia de una organización formal y la práctica arraigada de procesos de trabajo no sistematizados, propiciaron que no se atendiera debidamente el proceso y que se invirtiera tiempo en otras actividades que se exigían en la institución.
- La falta de una coyuntura institucional de colaboración entre dependencias universitarias y la no formalización de acuerdos de trabajo, propició que las actividades de producción que se contemplaron en el proyecto original para ser atendidas por otras instancias, no se llevaran a cabo o se realizaran con deficiencias pues el personal no tenía formación en campos tan especializados, sobre todo en producción de material multimedia.
- Para la integración de los equipos de trabajo hizo falta un diagnóstico de las habilidades y conocimientos de los participantes, para prever el funcionamiento de acuerdo a los objetivos y también para delimitar los roles de cada integrante.
- En cuanto a la estructura organizativa no se consideró ni se hizo evidente en la planeación, pues ésta no estaba concretizada en documentos que permitieran un seguimiento y verificación de los procesos.  
La ausencia de guías de trabajo, la falta de registro de las sesiones, y la ausencia de bitácoras, que ayudaran a recuperar la experiencia y detectar anomalías en el transcurso del proyecto, propiciaron que el proceso de evaluación iniciara precisamente en construir y reconstruir todo lo acontecido para contextualizar a los responsables de la evaluación.
- El haber aceptado más proyectos en relación a lo planteado en el proyecto FEIME para diseñarlos como material educativo, además de que no se valoró su viabilidad, condujo a una sobrecarga de trabajo que el personal del equipo central no pudo atender satisfactoriamente.
- Otro elemento que en la planeación fue enunciado pero no se llevó a cabo, se refiere al diagnóstico de recursos en cuanto a equipo que se podía utilizar para la producción. Aunado a esto, la retención de fondos autorizados para la adquisición de equipo de cómputo complicó el proceso, pues varios profesores que no obtuvieron recursos de sus dependencias no avanzaron y desertaron del proyecto.

- Se identifica que las asesorías brindadas a los profesores disciplinares, a pesar de que no tuvieron una planeación clara, ni estuvieron coordinadas para que los diferentes asesores participaran en el momento adecuado, tuvieron una gran importancia en el desarrollo de los materiales educativos, pues se reconoce una buena preparación de los asesores
- Otro factor favorable en relación con las asesorías y que ayudó al tipo de participación del personal del equipo central, fue la disposición e interés por colaborar, ya que esto brindó la posibilidad de formarse en campos diferentes a los que cada uno conocía.
- Los cuadernos de formación elaborados por los asesores del equipo central fueron muy importantes en el proceso formativo de los profesores disciplinares, pues se consideraron como innovadores en cuanto a su estructura y contenido, sin embargo, las indicaciones metodológicas para su aplicación en el diseño de los materiales no fueron lo suficientemente claras ni completas para que los profesores trabajaran de manera independiente, de ahí la relevancia brindada a la asesoría.
- El proyecto propició un proceso formativo de gran riqueza para los asesores y profesores disciplinares involucrados, que aunque no existió explicitada la estrategia de formación, tuvo una secuencia que el mismo proceso del diseño del material originó, lo que permitió identificar los conocimientos y habilidades que cada uno de los asesores tenía para ubicarlos de una manera más adecuada en el proceso
- La falta de conocimiento y experiencia de todo lo que se implica en un proyecto de diseño y producción de materiales educativos, condujo a que fueran diversos factores los desatendidos y no considerados desde la planeación lo que repercutió en el desarrollo del proyecto.
- La participación que se tuvo en el proceso evaluativo por parte de quien escribe estas líneas, fue muy significativa en lo personal, pues al principio del proyecto no se visualizó como una posibilidad para generar este trabajo de tesis, sin embargo, a medida que fue avanzando el proyecto, se identificó una gran riqueza en cuanto a la información y al proceso formativo que se estaba obteniendo.
- Es satisfactorio reconocer que la evaluación del proceso llevada a cabo en el proyecto FEIME coincide con la propuesta inicial de una servidora, en cuanto a que la evaluación debía estar prevista desde la planeación, con una estrategia de acompañamiento en la que todos los asesores estarían involucrados registrando su proceso, pero esto fue rechazado al principio por la coordinación general del proyecto.

- En relación al párrafo anterior, es comprensible que las prácticas arraigadas de evaluación a través de un asesor externo tengan mayor aceptación, pues se considera que puede haber mayor objetividad e imparcialidad en los resultados y juicios emitidos, de ahí que se haya optado por la participación de un asesor externo
- Los antecedentes formativos y experienciales permitieron un acercamiento concreto para la evaluación del proyecto, sin embargo, se reconoce que pueden obtenerse más indicadores que permitan una mejor comprensión de lo acontecido y por ende de su mejora

Sin duda alguna las conclusiones que en este documento se han expresado pueden generar diversos trabajos de investigación. Se reconoce lo complejo que resultan los estudios evaluativos, pues siempre se tiene la sensación de que algo quedó incompleto o que faltó profundizar en algún aspecto.

En lo personal, considero que el haber participado en el proceso evaluativo, pero sobre todo el haber sistematizado una serie de fuentes documentales para desarrollar la tesis, me permitió obtener más información, construir y analizar las interrelaciones entre los aspectos evaluados y una mayor comprensión del proyecto educativo

Reconozco el propio proceso de aprendizaje en términos de habilidades cognitivas principalmente por las aplicaciones de nociones conceptuales y el proceso de sistematización y análisis, lo cual permite que identifique limitantes personales para profundizar en la revisión que condujera a resultados y conclusiones de mayor alcance e interpretación de orden cualitativo.





ASTIN, Alexander W. (abril-junio 1991). "¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad?" Tr: Carlos María de Allende. En: *Revista de la educación superior*. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior ANUIES, México. No. 78 p p 71-88

CENTRO NACIONAL DE EVALUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR. (Sin fecha). *Acerca del CENEVAL y los exámenes generales para el egreso de la licenciatura EGEL*. CENEVAL-ANUIES, México.

CID CAMPOS, Raúl, Eduardo De la Garza Vizcaya y Jorge Ortiz Segura y Bustos (1991). *Evaluación cualitativa en la educación superior. Cinco estudios de caso*. Limusa, Grupo Noriega Editores, México

COHEN, Ernesto y Rolando Franco (1996). *Evaluación de proyectos sociales*, 3ª Ed Siglo Veintiuno Editores, México.

COMISIÓN INTERINSTITUCIONAL E INTERDISCIPLINARIA DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA. (1994). *Ponencias. Material de apoyo para los talleres de trabajo*. V Reunión Nacional (1ª a distancia). México.

\_\_\_\_\_ (1994). *Memorias*. V Reunión Nacional (1ª a distancia). México.

CONSEJO NACIONAL DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS LABORALES, CONOCER. (Sin fecha). *¿Qué son los Organismos Certificadores?*. Folleto informativo México.

\_\_\_\_\_ (Sin fecha). *¿Qué son los Centros de Evaluación y los Evaluadores Independientes?*. Folleto informativo. México.

\_\_\_\_\_ (Sin fecha). *¿Qué es la Certificación de Competencia Laboral?*. Folleto informativo. México.

\_\_\_\_\_ (Sin fecha). *¿Qué es la Competencia Laboral?*. Folleto informativo. México.

CHAN NÚÑEZ, María Elena. (1999). *Rutas hacia el significado como tarea colectiva. Aplicaciones de la semiótica en la articulación multidisciplinaria de lenguajes y códigos para la producción de materiales educativos*. (Tesis de maestría) Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara, México.

CHAN NÚÑEZ, María Elena y Adriana Tiburcio Silver. (1997). *Elaboración de materiales de apoyo al estudio independiente*. Universidad de Guadalajara, México.

CHAN NÚÑEZ, María Elena, Adriana Tiburcio Silver, y otros. (1997). *Apoyos conceptuales y metodológicos para el diseño de cursos orientados al aprendizaje autogestivo*. Universidad de Guadalajara, México.

DOCKRELL, W.B. y D. Hamilton. (1983). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Tr: Guillermo Solana. Narcea, Madrid.

ESCOTET, Miguel Ángel (1984). *Técnicas de evaluación institucional en la educación superior*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

GAGO HUGUET, Antonio. (1995) "Algunas experiencias del CENEVAL en la evaluación de la educación superior mexicana". En: PALLÁN FIGUEROA, Carlos y Pierre Van Der Donckt *Evaluación de la calidad y gestión del cambio*. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México. p p. 97-104.

GARCÍA RAMOS, José Manuel. (1989). "Bases pedagógicas de la evaluación". En: *Guía práctica para educadores*. Editorial Síntesis, Madrid. pp. 15-50, 135-150.

GOBIERNO DEL ESTADO DE JALISCO (1995) *Programa de desarrollo educativo*. México.

GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Luis. (1990). *Evaluación de programas: Algunos aspectos prácticos que los que escriben sobre evaluación, no señalan en sus escritos*. Mimeo. Escuela de Ciencias de la Educación, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México.

\_\_\_\_\_ (1994). *La evaluación diagnóstica: sus potencialidades y limitaciones ante el debate de los paradigmas*. Ponencia presentada en el 2º. Simposio en Ciencias de la Educación: Estrategias para el Mejoramiento Continuo de la Educación. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México

- \_\_\_\_\_ (1996). *Esquemas para un curso sobre diseño de evaluación de programas e instituciones*. Mimeo. México.
- HOUSE, Ernest R. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Tr: Pablo Manzano. 2ª. Ed. Morata, Madrid.
- IBÁÑEZ, Jesús (1979). *Más allá de la sociología: El grupo de discusión teoría y crítica*. Siglo XXI, Madrid
- \_\_\_\_\_ (1985). “La investigación empírica: Hacia un paradigma complejo” en *Del algoritmo al sujeto*. Siglo XXI, México. p. p. 203-251.
- \_\_\_\_\_ (1986). “Perspectivas de la investigación social: el diseño en la perspectiva estructural” En: GARCÍA FERRANDO, Manuel, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira (Comp). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza Editorial, Madrid p. p. 31–65.
- \_\_\_\_\_ (1994) “Las técnicas de investigación”. En: *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*. Siglo XXI, Madrid p. p. 78-107.
- LANDA, Josu G (1993). “Subcomprensión y pseudocomprensión en el ámbito de la planeación y evaluación de la educación superior”. En: FERNANDEZ, Alfredo L. y Laura Santini (Comp). *Dos décadas de planeación de la educación superior*. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México. p. p 117–128.
- LARA LÓPEZ, Guido (1991). *El “Paradigma complejo” para la investigación social diseñado por Jesús Ibáñez*. Universidad Iberoamericana. México. Reporte Ocasional 1. Programa Institucional de Investigación en Comunicación y Prácticas Sociales.
- LATAPÍ SARRE, Pablo. (Coord) (1998). “La evaluación de la educación superior 1959 – 1992”. En: *Un siglo de educación en México I*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica, México. p. p. 312–318.
- MADAUS, G., Michael Scriven y Daniel Stufflebeam. (1991). *Evaluation models. Viewpoints and human services evaluation*. Kluwer-Nijhoff Publishing, Boston
- MARZANO, Robert (1995). *Las dimensiones del aprendizaje*. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. Guadalajara, México.

NEIMEYER, Greg J. (Comp) (1996). *Evaluación constructivista*. Tr. Ángela Aparicio. Paidós, Buenos Aires.

ORTIZ ORTIZ, Ma. Gloria. (1997). *Manual para planear y desarrollar la evaluación del aprendizaje en el material didáctico*. Universidad de Guadalajara, México.

PÉREZ JUSTE, Ramón. (1991). *La Universidad Nacional de Educación a Distancia. Aproximación a la evaluación de un modelo innovador*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid Colección Investigación, No. 60.

SEGUIER, Michel. (1976) *Crítica institucional y creatividad colectiva. Una introducción a la autoevaluación*. Tr: Manuel Rodríguez Aguirre. Sin editorial, México.

SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA-UNAM (1994). "Criterios e indicadores de calidad en la educación superior abierta y a distancia". *Ponencias (Material de discusión). Primera Reunión Latinoamericana a Distancia de Educación Superior Abierta y a Distancia*. México.

STUFFLEBEAM, Daniel L. y Anthony Shinkfield (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Editorial Paidós, Barcelona. Temas de Educación.

TABORGA, Torrico Huáscar y Jorge HANEL del Valle. (1995). "La evaluación de la educación superior". En: *Elementos analíticos de la evaluación del sistema de educación superior en México*. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México. p. 49 – 61

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. (1992). *Dictamen de creación de la División de Educación Abierta y a Distancia*. Universidad de Guadalajara, México.

\_\_\_\_\_ (1992). *Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara*. México

\_\_\_\_\_ (1992). *Reglamento Interno de la Administración Central*. Universidad de Guadalajara. México.

\_\_\_\_\_ (1994). *Manual de Organización de la Coordinación General Académica*. Universidad de Guadalajara. México.

\_\_\_\_\_ (1997). *La educación Abierta y a Distancia en la Universidad de Guadalajara*. Mimeo. México.

\_\_\_\_\_ (1999). *Evaluar para aprender, aprender para mejorar*. Documento de trabajo de la Universidad de Guadalajara. México.

\_\_\_\_\_ (1999). *Dictamen de creación de la Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje*. Universidad de Guadalajara. México

\_\_\_\_\_ (1995). *Certidumbre y esperanza. Plan Institucional de Desarrollo 1995-2001*. Universidad de Guadalajara. México.

VIESCALOBATÓN, Amalia (1997). *Tecnología para la educación*. Universidad de Guadalajara, México.

Páginas electrónicas:

Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, [www.conocer.gob.mx](http://www.conocer.gob.mx), enero 2001.

Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje, [www.innova.udg.mx](http://www.innova.udg.mx), febrero 2001.

Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, [www.sems.udg.mx](http://www.sems.udg.mx), abril 2001.

Universidad de Guadalajara, [www.udg.mx](http://www.udg.mx), abril 2001.

Unidad para el Desarrollo Institucional de la Universidad de Guadalajara, [www.udi.udg.mx](http://www.udi.udg.mx), junio 2001.



## Guía de Verificación para la Elaboración de Materiales de Aprendizaje Autogestivo





# Guía de Verificación para la Elaboración de Material de Aprendizaje Autogestivo

(Documento para discusión y análisis)

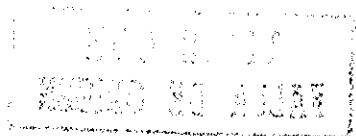
Esta guía no pretende sugerir una secuencia de elaboración de materiales, sino que busca desglosar los elementos de la producción de materiales para revisar las actividades más importantes del proceso.

(Se requiere orientar cada elemento a enunciados o interrogantes)

<b>I. PREPARACIÓN</b>	
✓	Elaboración de un cronograma de actividades que incluya: tareas, responsable y fechas límite de entrega de cada paso.
✓	Análisis del perfil de ingreso.
✓	Análisis del perfil de egreso.
✓	Validación de las competencias a desarrollar con los públicos receptores (materias consecutivas, egresados, empleadores, etc.)
✓	Análisis del programa correspondiente al curso.
✓	Comparación y análisis de cursos similares ofrecidos en otras instituciones.
✓	Determinar los objetivos de aprendizaje.
✓	Desglose pormenorizado de: Conocimientos, Habilidades, Actitudes y Valores A desarrollar en el curso
✓	Planear los tipos de Productos de Aprendizaje que apoyarán el desarrollo de los puntos arriba listados.
✓	Planear el tipo y la forma de evaluación y/o certificación de competencias más adecuada al material.
✓	Validar los resultados de la primera etapa con el CECAD.
<b>II. PRODUCCIÓN DEL MATERIAL</b>	
✓	Delimitar el contenido del material.
✓	Determinar la trayectoria entre unidades de contenido.
✓	Elaborar el mapa general de contenido.
✓	Determinar el tipo de actividades y lecturas más idóneas tanto para el perfil de ingreso como para el de egreso.
✓	Selección y/o elaboración de las lecturas recomendadas.
✓	Determinar y elaborar las actividades de aprendizaje para cada unidad de contenido.
✓	Apegarse a los lineamientos de estructura de contenido propuestos por CECAD.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

✓	Elaborar las actividades de aprendizaje integradoras para cada unidad u objeto de estudio.
✓	Elaborar la actividad integradora de todo el material.
✓	Validar la Guía de Trabajo Académico con CECAD.
✓	Elaborar la guía para la consulta de fuentes de información de cada unidad u objeto de estudio.
✓	Elaborar la guía para las fuentes de consulta complementaria.
✓	Validar las fuentes de información con CECAD.
<b>III. EDICIÓN DEL MATERIAL</b>	
✓	Revisión de estilo del material escrito.
✓	Incorporación de elementos comunicativos y mensajes motivacionales.
✓	Redacción de la presentación general de la Guía de Trabajo.
✓	Elaboración del índice.
✓	Diseño de la portada de la Guía de Trabajo.
✓	Revisión final de estructura y contenidos de la Guía congruentes con los lineamientos de CECAD.
✓	Diseño de portadillas para las lecturas o fuentes de información.
✓	Redacción de la introducción o presentación de las lecturas o fuentes de información recomendadas.
✓	Elaboración del índice de las lecturas o fuentes de información.
✓	Revisión final de la estructura y contenidos de las lecturas y/o fuentes de información incluidas en el material por parte de CECAD.
✓	Diseño, elaboración y entrega de los originales para impresión.



**Guía de Evaluación para  
Expertos Disciplinarios**



## Guía de Evaluación para Expertos Disciplinarios

Para nosotros es importante contar con su opinión respecto al trabajo que se ha desarrollado en torno a la producción de materiales educativos. El objetivo principal es obtener información que apoye a mejorar tanto el proceso de producción como el proceso de aprendizaje en el que los participantes se han involucrado. No se trata de una evaluación de las personas, de ahí que este instrumento sea anónimo, sino que deseamos revisar a detalle lo vivido hasta ahora con el fin de identificar aspectos a mejorar y así poder trabajar en ellos.

**Indicaciones. POR FAVOR CONTESTE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES ASIGNANDO EL VALOR QUE USTED CONSIDERE ADECUADO EN LOS PARÉNTESIS DE LA DERECHA, ANOTANDO DEL 1 AL 4, SIENDO EL 4 = TOTALMENTE DE ACUERDO, EL 3 = RELATIVAMENTE DE ACUERDO, EL 2 RELATIVAMENTE EN DESACUERDO Y 1 = NULO O TOTALMENTE EN DESACUERDO. RESPONDA A LAS PREGUNTAS DE FORMA CLARA Y ESPECÍFICA, SI ALGUNO DE LOS ENUNCIADOS NO APLICA EN SU PROYECTO, DEJE EL PARÉNTESIS EN BLANCO.**

### 1. PRIMERA PARTE. Sobre el material didáctico proporcionado por CECAD.

- 1.1 En el material quedan explícitos los lineamientos de trabajo. ( )
- 1.2 Considero que esa información fue la suficiente para desarrollar el trabajo. ( )
- 1.3 Se me proporcionó bibliografía adicional, requerida para el mejor desarrollo del proyecto. ( )
- 1.4 Si hubiera dependido tan sólo del material para llevar a cabo el trabajo por mí mismo, lo hubiera podido hacer ( )

COMENTARIOS PARA PROFUNDIZAR SOBRE EL MATERIAL DE TRABAJO

---

---

---

---

### 2. SEGUNDA PARTE. Sobre la asesoría proporcionada en los proyectos.

- 2.1 Considero que las personas que me asesoran tienen los conocimientos necesarios para acompañarme y orientarme en el proyecto. ( )
- 2.2 Se estableció el objetivo a desarrollar en cada etapa. ( )
- 2.3 Se cuenta con un cronograma de actividades y tareas que llevaría a cabo en el proyecto. ( )

- 2.4 Tengo especificados los avances que debía lograr en el proyecto por cada etapa. ( )
- 2.5 El asesor retroalimentó mi desempeño y los productos o avances desarrollados. ( )
- 2.6 El asesor aclaró dudas referentes al proceso de trabajo. ( )
- 2.7 El asesor realizó correcciones y recomendaciones al proceso de trabajo. ( )

**COMENTARIOS REFERENTES A LA ASESORÍA PRESTADA**

---



---



---



---

**3. TERCERA PARTE. En cuanto al proyecto de realización del material.**

- 3.1 Identifiqué las cuestiones a considerar en la elaboración del material a partir de las edades y el nivel socioeconómico del público al que está dirigido el proyecto. ( )
- 3.2 Analicé en qué campo sociolaboral se tendrá incidencia desde el módulo o asignatura. ( )
- 3.3 Analicé proyectos o cursos similares ofrecidos en otras instituciones. ( )
- 3.4 Analicé y definí el perfil de ingreso. ( )
- 3.5 Analicé y definí el perfil de egreso. ( )
- Desglosé e incluí como contenidos del material los siguientes puntos:
  - 3.6 Producto previsto. ( )
  - 3.7 Proceso total del producto. ( )
  - 3.8 Componentes del producto. ( )
  - 3.9 Fases o etapas. ( )
  - 3.10 Competencias requeridas. ( )
  - 3.11 Conocimientos, habilidades, actitudes y valores. ( )
- 3.12 Planifiqué los tipos de productos de aprendizaje que apoyan y manifiestan el adecuado desarrollo de los puntos listados en la pregunta anterior. ( )
- 3.13 Elaboré un mapa general de contenidos. ( )
- 3.14 Determiné y diseñé las situaciones, problemas y actividades generales a desarrollar en el programa del módulo o asignatura. ( )
- 3.15 Determiné la trayectoria entre unidades y contenidos. ( )
- 3.16 Realicé la integración de todo el material. ( )
- 3.17 Elaboré guías para la consulta de información de cada unidad u objeto de estudio. ( )
- 3.18 Elaboré guías para las fuentes de consulta complementaria. ( )
- 3.19 Validé las fuentes de información. ( )

- 3.20 Creo que debió seguirse detenidamente el proceso de elaboración de materiales con los pasos citados en los puntos anteriores. ( )
- 3.21 Realicé el guión literario. ( )
- 3.22 Realicé el guión técnico ( )

#### COMENTARIOS REFERENTES A SU PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO

---



---



---



---

#### 4. CUARTA PARTE. Post-producción del material.

(Si en este momento ya está terminado su proyecto y están en etapa de edición, conteste las siguientes preguntas, de no ser así pase a la quinta parte)

- 4.1 Incorporé en el material elementos o apoyos comunicativos y mensajes motivacionales. ( )
- 4.2 Redacté la presentación general de la guía. ( )
- 4.3 Revisamos el estilo del material escrito. ( )
- 4.4 Redacté la introducción o presentación de las lecturas o fuentes de información recomendadas. ( )
- 4.5 Elaboré el índice de lecturas o fuentes de información. ( )
- 4.6 Elaboré el índice general. ( )
- 4.7 Llevé a cabo una revisión final de la estructura y contenidos de las lecturas y/o fuentes de información incluidas en el material por parte de CECAD ( )
- 4.8 Se realizó el diseño del formato final del material. ( )
- 4.9 Se realizó el diseño de las portadillas para las lecturas o fuentes de información. ( )
- 4.10 Se realizó el diseño de la portada de la guía de trabajo. ( )
- 4.11 Se diseñaron, elaboraron y entregaron los originales para impresión, grabación, etc ( )
- 4.12 Se realizó una revisión final de la estructura y contenidos de la Guía, para que éstos fueran congruentes con los lineamientos de CECAD. ( )
- 4.13 Se realizó un piloteo del producto. ( )
- 4.14 Se validó el producto. ( )

**5. QUINTA PARTE. Sobre aspectos generales.**

5.1 El tiempo que le dedico a trabajar en mi proyecto es suficiente. ( )

5.2 Mi desempeño dentro del grupo es adecuado. ( )

5.3 Alcancé los objetivos que se tenían planeados en este proceso. ( )

5.4 Se conformó un buen equipo de trabajo. ( )

5.5 El trabajo en equipo fue eficiente. ( )

5.6 Planeamos y programamos el trabajo en equipo. ( )

5.7 El equipo entregó avances del proyecto en el periodo registrado. ( )

5.8 ¿Qué actitudes y actividades más facilitaron mi trabajo personal y el del equipo?

5.9 ¿Qué actitudes y actividades más obstaculizaron mi trabajo personal y el del equipo?

5.10 ¿Qué tanto mi trabajo quedó como lo pensaba inicialmente y qué tanto tuve que adaptarme a las expectativas e indicaciones de los asesores de CECAD?

5.11 ¿Cómo reaccioné ante esto que respondo en la anterior pregunta?



5.12 ¿Qué aspectos positivos veo en los avances o productos parciales?

5.13 ¿Qué aspectos negativos o deficientes veo en los avances o productos parciales?

5.14 ¿Qué aprendizajes logré con el equipo y sobre mi manera de trabajar?

5.15 ¿Qué frustraciones o molestias me ha provocado el trabajo en este proyecto?

5.16 ¿Qué satisfacciones me está dejando el trabajar en este proyecto?

5.17 ¿Qué problemas y obstáculos me enfrenté durante el proceso y qué soluciones aporté?

5.18 ¿Qué ajustes o cambios podría hacer a mi trabajo para mejorarlo?

5.19 ¿Qué apoyo requiero de CECAD para mejorar mi desempeño y resultados?

5.20 ¿Qué apoyo requiero de mi Departamento o Centro de procedencia?

COMENTARIOS REFERENTES A ASPECTOS GENERALES

---

---

---

---

**Guía de Evaluación para Asesores**

148

## Guía de Evaluación para Asesores

Indicación general:

POR FAVOR CONTESTE LAS PREGUNTAS ABIERTAS DE FORMA CLARA Y ESPECIFICA, Y EN LAS QUE TIENEN PARÉNTESIS ANOTE "SÍ", "NO" O UN ENUNCIADO MUY BREVE, DE ACUERDO A LO QUE CONSIDERE PERTINENTE.

### 1. PRIMERA PARTE: ÁMBITO ADMINISTRATIVO

1.1 ¿Hay procedimientos en la organización o expectativas explícitas de mi coordinador a los cuales debo ajustarme durante mi planificación y trabajo? ( )

1.2 ¿Debo acomodar los planes a causas externas y a imprevistos? ( )

¿A cuáles?

---

---

1.3 ¿Hay alguna fecha en que mi plan o planes deban estar listos para discusión con mi coordinador o con otros? ( )

1.4 ¿Cómo debo presentarle avances antes de finalizar mi plan o planes?

---

---

1.5 ¿Qué funciones y responsabilidades tengo, y cómo me enteré de ellas?

---

---

1.6 ¿Las funciones y responsabilidades que tengo son constantes o varían durante el periodo?

---

---

1.7 ¿Con qué frecuencia y qué tipo de acercamiento he tenido con mi coordinador?

---

---

1.8 ¿Asistí a reuniones de trabajo en equipo entre los asesores? ( )

Si la respuesta es positiva, conteste las siguientes preguntas:

1.9 ¿Las reuniones tenían fechas programadas? ( )

1.10 ¿Se tenía programado el contenido y la mecánica de las reuniones? ( )

1.11 ¿Se levantaban actas o se llevaba un registro de las reuniones? ( )

1.12 ¿Se les daba un seguimiento y evaluación a los acuerdos y compromisos de trabajo?  
( )

1.13 ¿Quién y cómo moderaba estas reuniones?

---

---

1.14 ¿Qué metas específicas se establecieron para avanzar progresivamente en la culminación exitosa de los proyectos?

---

---

1.15 ¿Se cumplieron las metas establecidas? ( )

## COMENTARIOS CON RESPECTO AL ÁMBITO ADMINISTRATIVO

---

---

## 2 SEGUNDA PARTE: SOBRE EL MATERIAL DIDÁCTICO PROPORCIONADO POR CECAD

2.1 ¿Estudí y analicé el material didáctico con el que cuenta el proyecto? ( )

2.2 ¿En el material quedaron explícitos los lineamientos de trabajo? ( )

2.3 ¿Considero que esa información fue la suficiente para desarrollar los trabajos? ( )

2.4 ¿Recomendé bibliografía o lecturas para reforzar la información de los maestros? ( )

2.5 ¿Cuál bibliografía recomendé?

---

---

### COMENTARIOS SOBRE EL MATERIAL DIDÁCTICO PROPORCIONADO

---

---

### 3. TERCERA PARTE: SOBRE EL EQUIPAMIENTO

3.1 ¿Revisé el equipamiento del proyecto con el que podíamos contar? ( )

3.2 ¿Si yo necesitaba otro equipo, se lo notifiqué a mi coordinador? ( )

3.3 ¿Qué equipo extra necesité? ¿Cuál se me facilitó y cuál no?

---

---

3.4 ¿Cuál fue el equipo con el que trabajé?

---

3.5 ¿Los salones o el mobiliario estaban disponibles cuando los necesitábamos? ( )

### COMENTARIOS SOBRE EL EQUIPAMIENTO

---

---

### 4. CUARTA PARTE: SOBRE EL GRUPO DE TRABAJO

4.1 ¿Notifiqué al equipo qué aprendizajes deberían lograr en el proceso? ( )

¿Cuáles son esos aprendizajes?

---

---

4.2 ¿Especifiqué las actividades formativas y productivas a realizar durante el proceso del proyecto?  
( )

4.3 ¿Programé el tiempo con los equipos a mi cargo, las actividades y tareas a realizar en el proceso?  
( )

¿Cuáles fueron esas actividades?

---

---

4.4 ¿Fomenté un diálogo que condujo a un acuerdo referente a la metodología a llevar en el proceso?  
( )

4.5 ¿Proporcione la información y el apoyo pertinente de acuerdo al proceso educativo y productivo?  
( )

4.6 ¿Notifiqué mi forma de dar seguimiento al trabajo y al equipo?  
( )

4.7 ¿Cómo di seguimiento al trabajo y al equipo?

---

---

4.8 ¿Notifiqué mi forma de evaluar el proceso del proyecto?  
( )

4.9 ¿Cómo evalué el proceso del proyecto?

---

---

4.10 ¿Analice con el equipo qué conocimientos previos tenían como punto de partida?  
( )

4.11 ¿Qué actitudes y actividades más facilitaron el aprendizaje y el trabajo?

---

---

4.12 ¿Qué actitudes y actividades más obstaculizaron el aprendizaje y el trabajo?

---

---



4.13 ¿Qué tanto me ajusté al modelo y al proyecto original o cuánta apertura hubo a las posturas o propuestas de alguien más en el equipo?

---

---

4.14 ¿Qué reacciones tuve ante estas situaciones, o de resistencia o de propuestas de cambio?

---

---

4.15 ¿Qué aspectos positivos veo en los avances o productos parciales?

---

---

4.16 ¿Qué aspectos negativos o deficientes veo en los avances o productos parciales?

---

---

#### COMENTARIOS SOBRE EL TRABAJO EN EQUIPO

---

---

#### 5. QUINTA PARTE: ASPECTOS GENERALES

5.1 ¿Se lograron los objetivos planteados? ( )

5.2 ¿Los tiempos y actividades programadas se han cumplido? ( )

5.3 ¿Los equipos de trabajo fueron responsables en la entrega de avances en el periodo registrado?

( )

¿Qué lo hizo posible?

---

---

5.4 ¿Qué aprendizajes logré con el equipo sobre mi manera de trabajar?

---

---

5.5 ¿Qué frustraciones o molestias me ha provocado el trabajo en este proyecto?

---

---

5.6 ¿Qué satisfacciones me ha dado el trabajo en este proceso?

---

---

5.7 ¿Con base en mi experiencia sugeriría un perfil de ingreso de las personas que se incorporan al proyecto? ( )

Si esto es afirmativo, ¿Cómo sería el perfil de ingreso?

---

---

¿Y cómo sería el perfil de egreso?

---

---

5.8 ¿A qué problemas y obstáculos me enfrenté durante el proceso y qué soluciones aporté?

---

---

5.9 ¿Qué ajustes o cambios podría hacer a mi asesoría para mejorarla?

---

---

5.10 ¿Qué desempeño y resultados requiero de CECAD y de la Universidad para mejorar mi asesoría?

---

---

COMENTARIOS SOBRE LOS ASPECTOS GENERALES

---

---

Cuadro de concentración de respuestas  
cerradas de la Guía de Evaluación para  
Expertos Disciplinarios



UNIVERSIDAD DE CORDOBA

UNIVERSIDAD DE CORDOBA

# Cuadro de concentración de respuestas cerradas de la

## Guía de Evaluación para Expertos Disciplinarios

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	sum	prom
4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	97	3.59
4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	3	4	3	90	3.33
3	3	3	3	4	4	4	1	1	2	3	3	3	4	1	3	3	4	3	4	1	2	4	3	3	4	3	2	77	2.85
3	3	3	3	3	2	4	4	3	2	3	3	2	4	2	3	3	2	3	4	1	3	3	3	3	3	3	3	77	2.85
3.5	3.5	3.5	3.3	3.5	3	3.3	3.3	2.8	2.5	3.3	3	2.8	4	2.5	3	3	3.3	3.3	4	2	2.8	3.5	3.5	3.3	3.3	3.5	2.8	85.3	3.16
3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	103	3.81
4	4	3	3	4	3	3	3	4	3	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	99	3.67
2	1	3	3	3	2	2	2	1	2	4	3	2	4	3	3	1	3	4		3	3	2	4	2	2	4	4	69	2.65
3	3	4	3	3	3	3	2	1	3	3	3	4	4	3	4	1	3	4		3	3	3	4	2	2	3	4	77	2.96
3	3	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	4	4	98	3.63
3	2	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	99	3.67
4	2	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	101	3.74
3.1	2.6	3.6	3.6	3.6	3.1	3.3	3.3	3	2.9	3.9	3.6	2.7	4	3.7	3.9	3.1	3.7	4	2.9	3.6	3.7	3.6	4	2.9	2.9	3.9	3.7	92.3	3.45
4	4	4	4	4	4			4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	85	3.70
4	4	4	4	4	4			4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	2	89	3.71
3	3	2	4	4	4			4	2	3	3	1	1	1	4	3	4	3		3	1	3	2	4	4	4	3	61	2.77
4	4	4	4	4	4			3	2	4	4	3	4	4	4	4	3	3		4	3	3	3	3	4	4	3	74	3.52
4	4	4	4	4	4			1	3	4	4	3	4	4	3	4	3	3		4	3	3	3	3	4	4	2	71	3.38
4	4	4	4	4	4		4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	2	94	3.76
3	3	3	3	4	4		4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	2	89	3.56
3	3	3	3	4	4		4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3	4	4	4	4	3	89	3.56
3	3	4	3	4	4		4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	92	3.68
3	3	4	3	4	4		4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	3	94	3.62
4	4	4	4	4	4		4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	97	3.73
4	3	3	4	4	4		4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	4	4	3	95	3.65
4	3	3	4	4	4		4	1	3	3	4	4	4	1	4	4	4	3		4	2	1	3	2	4	4	3	71	3.09
4	4	3	4	4	4		4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	1	3	2	4	4	3	84	3.50
4	3	4	4	4	4		4	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4		4		3	3	2	4	4	3	79	3.59
4	3	3	4	4	4		4	3	2	4	4	4	4	4	3	3	4	4		4		1	3	2	4	4	2	69	3.29
4	4	4	4	4	4		4	3	2	4	4	3	3	1	4	4	3	3		2	3	3	3	2	4	4	2	60	3.00
4	4	4	4	4	4		4	3	2	4	2	3	1	1	3	1	3	3		1	1	3	3	2	4	4	2	49	2.58

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Respuestas de las preguntas abiertas,  
de la Guía de Evaluación para Expertos  
Disciplinares agrupadas en aspectos  
favorables, aspectos limitantes y  
sugerencias





**Respuestas de las preguntas abiertas, de la Guía de Evaluación para Expertos Disciplinarios, agrupadas en aspectos favorables, aspectos limitantes y sugerencias.**

**Aspectos favorables en el desarrollo y logros.**

5.8 ¿Qué actitudes y actividades más facilitaron mi trabajo personal y el del equipo?

1. Disposición.
2. Aporte de experiencia.
3. Complementar tareas
4. La buena disposición.
5. El haber tomado un diplomado en educación abierta y a distancia, me permitió conocer sobre la estructura de los materiales.
6. Colaboración.
7. Tolerancia al nivel de compromiso de avance en el equipo
8. Disponibilidad y motivación hacia el logro del objetivo.
9. Sentirme motivada y con las herramientas necesarias.
10. El curso y la asesoría presencial de CECAD.
11. Conocimiento de la tarea.
12. Interés por realizarla.
13. Calendarización departamental para su ejecución.
14. Apoyo bibliográfico de compañeros del departamento.
15. Mi experiencia en asesoría.
16. Mi disposición de aprender.
17. Compartir dudas y experiencias.
18. El deseo de hacer bien las cosas y el entendimiento con todos
19. Tengo capacidad de análisis crítico, y esto puede tener aspectos positivos y negativos.
20. Interés.
21. Considero que dentro del equipo existe cohesión.
22. Flexibilidad, apertura y confianza
23. Comunicación e integración.
24. El estar convencido de las bondades del proyecto.
25. La forma en que se integró el equipo base.
26. El conocimiento de la tecnología del video.
27. Una actitud siempre optimista.

- 5.10 ¿Qué tanto mi trabajo quedó como lo pensaba inicialmente y qué tanto tuve que adaptarme a las expectativas e indicaciones de los asesores de CECAD?
1. Mi trabajo fue modificar por la asesoría, pero si cumple y mejora mis expectativas.
  2. Las asesorías por parte de CECAD me parecieron coherentes y encaminadas a darle sentido al módulo.
  3. Creo que las adaptaciones de acuerdo a los asesores de la CECAD fueron en un 40%.
  4. Me orientaron las asesorías a modificar mi esquema inicial
  5. Las indicaciones de CECAD todo el tiempo se hicieron respetando las expectativas y objetivos del proyecto.
  6. Como en un 75% las indicaciones de los asesores de CECAD nos acercaron a realizar un trabajo que a mí me dejó satisfecha.
  7. Las indicaciones de los asesores de CECAD nos dieron lineamientos metodológicos, pero los contenidos no se variaron
  8. Se modificó múltiples veces en vías de perfeccionarlo, no fue por adaptarme, sino por ser perfectible.
  9. Mi trabajo se realizó como creí al principio, mis expectativas eran las que tuve al conocer el contenido del curso, pero crecieron con el desarrollo del mismo.
  10. Las expectativas iniciales se cubrieron en un 80%.
  11. Aún no terminamos el curso que nos corresponde, pero las indicaciones de los asesores me han sido de gran interés y utilidad.
  12. En un 70 %.
  13. Tuvimos la oportunidad de desarrollar nuestra creatividad.
  14. En un alto porcentaje quedo tal cual, pues las indicaciones fueron de forma
  15. Definitivamente las expectativas fueron adaptándose a las inquietudes de cada participante y en forma particular.
  16. La mayoría del trabajo permaneció, tan sólo se afinaron algunos detalles
  17. Quedó mejor de lo que yo pensaba, por ejemplo: la presentación, diseño y estructura, esto sucedió por los asesores de CECAD.
  18. Cambié en un 50 % debido a las asesorías
  19. No tenía expectativas, está quedando con una estructura que no imaginé.
  20. Tuve que adaptarme por mi desconocimiento, pero estoy satisfecha.
  21. En alto porcentaje me adapté y modifiqué mi curso.
  22. Por mi conocimiento de la modalidad no tuve problema.
  23. Fui diseñando con base en las indicaciones.
  24. Me integré al trabajo paulatinamente y acepté los cambios con pleno reconocimiento.
  25. Cambié en un 60 %, me sentí bien
  26. Mi expectativa era el diseño del curso y se está logrando.
  27. Aceptación positiva.

5.11 ¿Cómo reaccioné ante esto que respondo en la anterior pregunta?

1. Traté de fortalecer el proceso.
2. Con normalidad ya que debe haber puntos de vista congruentes de quien elabora el módulo y la asesoría por parte de CECAD
3. Fue positiva ya que no tenía contempladas muchas cosas.
4. Adecuadamente, considero que tengo la capacidad de aceptar críticas y sugerencias.
5. Mi reacción ha sido de respeto hacia las observaciones e indicaciones que me ha brindado la CECAD.
6. No es fácil encontrar que tu trabajo no está bien cuando lo has hecho con dedicación, sin embargo, la asesoría fue tan buena que pudimos encontrar el para qué y una vez satisfecho esto, trabajar dentro de estos lineamientos.
7. Reconociendo, mejorando, ampliando y enriqueciendo mi trabajo.
8. Quedé muy satisfecha de las modificaciones
9. Reconozco que no modifiqué nada, hasta estar convencida del por qué.
10. Me gusta siempre que se rebase lo proyectado.
11. Con satisfacción, ya que el proyecto cubrió prácticamente la mejoría de lo esperado.
12. Apenas estoy planeando la manera de lograr una articulación aceptable de los contenidos.
13. Muy bien.
14. Positivamente.
15. Con aceptación
16. Con adaptabilidad.
17. Positivamente.
18. De momento fue algo diferente a mi paradigma ante lo que yo pensaba de cómo debían elaborarse los materiales, pero fui incorporándome poco a poco a esos nuevos conceptos y forma de trabajar.
19. Con apertura a los nuevos planteamientos.
20. De manera positiva, valorando las ventajas.
21. Reconociendo que constantemente se puede aprender.
22. Me sentí bien, sin problema.
23. Cambié la estructura conceptual con base en la asesoría.
24. Adapté el enfoque y me siento satisfecha.
25. Al principio me sentí confundido, pero me adapté fácilmente.
26. Muy bien.
27. Reaccioné con apertura al cambio.

5.12 ¿Qué aspectos positivos veo en los avances o productos parciales?

1. El interés, el crecimiento, la conciencia y la planeación inicial, la sistematización del quehacer.
2. Hay interés y disposición.
3. Fue positiva ya que no tenía contemplado muchas cosas.

4. Han quedado muy apropiados para la modalidad abierta.
5. Que el material es más claro que el anterior y más preciso.
6. Creo que el diseño de este invita a la autogestión.
7. Son buenos y nos acercan a un trabajo de calidad.
8. La estructuración teórica y metodológica.
9. Considero que tengo lo básico y el trabajo más pesado, lo que falta es lo más fácil pues ya la línea está definida
10. Que nos situamos en la realidad de los tiempos de elaboración.
11. Integración al trabajo en equipo.
12. Que al detectar y asimilar las críticas y sugerencias de los asesores se ha retroalimentado el equipo.
13. Están mejor estructurados.
14. Que puede existir mucho avance en los procesos de los asesorados pero con el inconveniente de la infraestructura por ambas partes.
15. El avance hacia un producto final
16. Integración de ideas y propósitos por parte de todos los integrantes del equipo
17. Selección.
18. Organización
19. Eficacia.
20. Que cada asignatura está más organizada y que los maestros de la misma asignatura vamos a tener el material igual y por lo tanto un mejor resultado. De esta manera existirá organización e interacción alumno-maestro
21. Mejor estructura de contenidos.
22. Variedad en las actividades de aprendizaje.
23. Integración de muchos elementos pedagógicos.
24. Organización del equipo de trabajo.
25. Clarificación del proceso por parte de los integrantes del equipo.
26. Entusiasmo en el trabajo.
27. Estamos aprendiendo a integrar el material educativo.

#### 5.14 ¿Qué aprendizajes logré con el equipo sobre mi manera de trabajar?

1. Considero que fue bueno, incorporé mucha información y fuentes para continuar mi trabajo.
2. Apoyo y socialización de lo visto en asesorías.
3. El aprendizaje que logré fue el de trabajar más en equipo y ser más reflexiva en cuanto a la decisión de optar por determinadas actividades en la guía.
4. Que tengo una manera diferente de administrar mi tiempo y me es difícil adaptarme a los estilos de organización del tiempo de los otros
5. El aprendizaje ha sido muy rico porque conocí nuevas formas de transmitir conocimiento a través

de medios electrónicos.

6. Desarrollar actitudes positivas y valorar el trabajo de los demás.
7. Tener que tomar la iniciativa en el trabajo y su organización.
8. Reconocer que como integrante del equipo se priorizan las propias actividades en forma diferente y aceptar qué se puede en los productos individuales.
9. Que compartimos experiencias diversas y eso amplia mi panorama de trabajo.
10. La coordinación con más gente para lograr un fin determinado.
11. Al contrastar el crecimiento del equipo de asesores de CECAD en su producción inicial con su producción actual, se enriquece la visión del proceso del Departamento de Desarrollo Social.
12. Es más productivo.
13. Aprendimos la página Web.
14. Trabajar colegiadamente.
15. Aprendí a manifestar mis inquietudes sin que ello fuera punto de conflicto.
16. Organización.
17. Visión general o prospectiva del trabajo.
18. Organización de mis ideas y materiales.
19. Articulación entre mi materia (materiales), aprendizaje, medio laboral y herramientas.
20. Que se puede crecer si se comparten las ideas.
21. La importancia del trabajo colaborativo.
22. Que es difícil trabajar en grupo pero es mejor.
23. Que podemos aprender cuando escuchamos a los demás.
24. Identifiqué que puedo hacer aportaciones.
25. Mi experiencia como docente la integré al trabajo en equipo.
26. Reconocer que puedes aportar al equipo para avanzar.
27. Que la tarea no es fácil pero es enriquecedora.

5.16 ¿Qué satisfacciones me está dejando el trabajar en este proyecto?

1. Muchas ya que se aterriza el trabajo y se mejoran sustantivamente los módulos.
2. Conocer otras estrategias de trabajo en el sistema abierto.
3. El que estoy aprendiendo nuevas cosas.
4. Enriquecer el marco de referencia acerca de los objetos de conocimiento y nuevas formas de crear de mis compañeros.
5. Mayor conocimiento sobre el área de sistemas abiertos.
6. Saber que soy capaz de crear un producto con utilidad y pueda contribuir a la realización de un proyecto común.
7. El ver reestructurado un proyecto.
8. Acceder a un medio que antes no se había trabajado (www)
9. Reestructurar un proyecto al cual me identifiqué y darle mejores construcciones.

10. Muchas, ya que he aprendido cosas ajenas a mi formación profesional.
11. El conocimiento de técnicas nuevas y desconocidas en la elaboración de proyectos.
12. Participar en la capacitación de tantos colegas que no tienen recursos para hacerlo de otra forma, me hace seguir sintiéndome que la U. De G. conserva algo de su mística popular.
13. La retroalimentación.
14. El poder establecer más comunicación y conocimiento de la tecnología.
15. El actualizar los materiales de nuestro programa de Nivelación.
16. Bastante buenas.
17. Orgullo al poder trabajar con gente valiosa y entusiasta.
18. Sentimiento de ser útil.
19. La continuación de proyectos similares en nuestro centro universitario con una fuerte inversión económica y operativa.
20. Conocí mis potenciales ante esta modalidad de estudio y de trabajo, así como, mi falta de conocimientos.
21. Que puedo trabajar con mayor facilidad el autoaprendizaje.
22. Que la idea que había trabajado con mis alumnos pudiera ser más establecida, gracias a los asesores y a un producto tangible.
23. Que los materiales se van concretando.
24. La experiencia de estar trabajando algo novedoso.
25. Aprender a integrar actividades.
26. Más allá de los materiales, la experiencia del trabajo.
27. Compartir ideas con el grupo.

#### **Aspectos limitantes en el desarrollo.**

5.9 ¿Qué actitudes y actividades más obstaculizaron mi trabajo personal y el del equipo?

1. Falta de tiempo, atención de otros asuntos.
2. La coordinación para articulación con otro módulo.
3. El exceso de trabajo en mi área laboral en lo que obstaculiza más, y del equipo, el que no todos son responsables de los acuerdos a que llegamos.
4. El reunirnos en la oficina y que nos interrumpieron para otros pendientes de trabajo.
5. Actividades laborales y de estudio que no me permiten dedicar mucho tiempo al proyecto.
6. No existió dificultad en el equipo, en mi persona existió alguna dificultad para aceptar criterios de los demás cuando no los considero pertinentes. El trabajo en equipo requiere capacidad para evaluar el trabajo de los demás y tolerancia.
7. El tiempo que se requiere para múltiples funciones.
8. La división de trabajo y el incumplimiento en tiempos de la otra parte.
9. Realmente creo que no hubo algo que fuera obstáculo.

10. Primordialmente que se cruzaron citas del equipo con épocas de exámenes de la maestría que curso.
11. Exceso de trabajo.
12. Poca disposición, impuntualidad, falta de planeación
13. Disponibilidad de tiempo por parte de los integrantes.
14. Posiblemente la falta de fluidez en cuanto al manejo de la información.
15. Qué falté tres veces al grupo (de alumnos) porque ellos (compañeros de equipo) ya no se presentaban a las asesorías.
16. La falta de tiempo para avanzar.
17. En ocasiones el exceso de actividades de los integrantes del equipo
18. La falta de planeación y organización al interior de nuestro equipo.
19. El tener que atender muchas cosas.
20. Todos teníamos mucho trabajo.
21. Impuntualidad por atender varias actividades.
22. Nos veíamos poco, una vez a la semana.
23. No hubo obstáculos.
24. La falta de más tiempo.
25. Nos faltó organización.
26. No contestó.
27. Asuntos de trabajo simultáneos.

5.13 ¿Qué aspectos negativos o deficientes veo en los avances o productos parciales?

1. El no haberlos terminado.
2. Falta de recursos y sobre todo de tiempo.
3. El apoyo en lo de cómputo por parte de CECAD.
4. Ninguno.
5. El tiempo para avanzar al mismo nivel que los demás integrantes.
6. Que solamente por el momento se está utilizando el medio impreso, siendo de suma importancia combinar multimedia.
7. A veces no todos tenemos los mismos ritmos
8. El tiempo y falta de computadora para presentación final.
9. Falta conjuntar con todo el equipo. Me gustaría que eso ya estuviera hecho.
10. El tiempo para lograr un avance mayor.
11. Desarticulación en dos sentidos: interna y externa entre los módulos.
12. Falta socializar e integrar con los demás.
13. La carencia de recursos e infraestructura.
14. Falta de programación en ciertas actividades.
15. La no realización de las actividades del cronograma de trabajo.

16. Falta especificar cómo operar el material en el centro universitario.
17. Falta precisar la ejecución de actividades de aprendizaje de acuerdo a los recursos.
18. Aún no hemos integrado bien los avances.
19. No identifico alguno.
20. Están un poco desarticulados nuestros avances.
21. No hemos podido reunirnos para juntar e integrar los avances.
22. Hemos avanzado muy lento.
23. Los productos requieren una revisión general.
24. Cuando juntemos los productos tal vez identifique deficiencias.
25. Los avances de los integrantes no se han vinculado.
26. Falta integración en los documentos.
27. Vamos bien pero con dificultad.

5.15 ¿Qué frustraciones o molestias me ha provocado el trabajo en este proyecto?

1. El no poder terminar por falta de tiempo.
2. Ninguna.
3. Ninguna.
4. Que en el grupo nos dispersamos el 50% del tiempo y los avances se limitaron.
5. No encontrar la misma colaboración entre todos los que participamos, además de que no todos desarrollamos la misma capacidad de trabajo.
6. Ninguna frustración.
7. Molestia por no avanzar al mismo ritmo todos los integrantes.
8. Malestar al tener que hacer el trabajo en casa por carecer de PC en la oficina.
9. La desigualdad en interés y en tiempos para entrega.
10. No contar con toda la infraestructura necesaria (equipamiento).
11. El no poder disponer de más tiempo para su realización.
12. Que no me agrada producir bajo tanta presión de múltiples tareas, por que me gusta hacer mis trabajos a conciencia.
13. Que no todos trabajamos igual y que el reconocimiento también se lo dan al que no trabaja porque los productos son en equipo.
14. La incapacidad de tener más logros.
15. Frustración de no contar con los medios necesarios para desarrollar las expectativas.
16. Ninguno.
17. Que el tiempo es algo valioso y otros compañeros eso no les importa.
18. Molestia de que no se tome en serio este trabajo.
19. Ninguna.
20. Molestia, la dificultad para integrar el trabajo.
21. El no avanzar tan rápido como quisiéramos.



22. Como molestia que el proceso implica mucho tiempo.
23. No hay problema.
24. Me molesta que no hemos tenido organización.
25. Un poco como molestia la desorganización.
26. Ninguna.
27. El no tener tiempo suficiente.

5.17 ¿Qué problemas y obstáculos me enfrenté durante el proceso y qué soluciones aporté?

1. Falta de recursos y bibliografía.
2. Tener otras actividades simultáneas.
3. Inicialmente para el trabajo de este módulo había tres personas, 2 se definieron trabajar en otros cursos y me quedé sola, hasta después se integró otra persona.
4. Obstáculos así como tal ninguno.
5. Que en otras ocasiones era difícil construir en grupo sin realizar tareas previas. Trabajamos de manera independiente y luego socializamos avances.
6. Obstáculo: tiempo.
7. Dificultad para reuniones por falta de tiempo.
8. La falta de tiempo para dedicarle al proyecto.
9. Problemas de poco tiempo para el trabajo en equipo y lo solucioné construyendo y pasando a los otros lo elaborado para sugerencias o aceptación.
10. Que el trabajo en equipo no concluyó en forma conjunta el proyecto.
11. La repetición de algunos contenidos en varios módulos y la dificultad para poder correlacionarlos adecuadamente.
12. La falta de bibliografía, equipo técnico, humano infraestructura y económico, que tuvieron que ser suplidos con ganas y deseos de hacer las cosas con los elementos con que cuenta el departamento.
13. Falta de tiempo para trabajar fuera de horario de trabajo.
14. El tiempo.
15. Falta de tiempo.
16. Opté por procesos simples, esquemas concretos y puesta en marcha.
17. El problema de la visión general del tiempo en el curso, tuve que prepararme teóricamente en el contenido del paquete educativo para destrabarlo.
18. Para mí fue un problema la falta de apoyo por parte del centro en el que trabajo.
19. La organización de tiempos.
20. El no haber determinado procedimientos de organización al interior del equipo.
21. La velocidad con que avanzamos y no lo pudimos solucionar.
22. Ninguno.
23. Ninguno.
24. Problema de organización que no resolvimos.

25. Obstáculos como tales ninguno.
26. No hubo problemas graves.
27. Ninguno.

### **Sugerencias para mejorar proceso.**

#### **5.18 ¿Qué ajustes o cambios podría hacer a mi trabajo para mejorarlo?**

1. Mayor asesoría y recursos exteriores.
2. Varios en cuanto a imagen y presentación.
3. Tomar en cuenta todos los elementos proporcionados por la CECAD.
4. Programar tiempo adicional.
5. No contestó.
6. Dedicarle más tiempo.
7. Tener un tiempo preciso para el trabajo en equipo.
8. No contestó.
9. Registrar todo lo que hago y no dejar nada a la improvisación.
10. Lo mejoraré después de su evaluación.
11. Dedicarme de tiempo completo a una actividad.
12. Comparar con los otros para ajustar.
13. No contestó.
14. Tener organización y planeación.
15. Siempre se pueden hacer mejoras ya que son procesos cambiantes.
16. Mayor comunicación.
17. Incorporar un verdadero equipo base, comprometido con sus tareas.
18. Primero presentar un cronograma y cumplirlo, así como las actividades a realizar en mi centro y en CECAD.
19. Verificar que haya considerado los elementos brindados en la asesoría.
20. Asignar más tiempo para avanzar.
21. Discutirlo grupalmente para incorporar cambios.
22. Repartición de actividades para avanzar más rápido.
23. Organizar nuestros compromisos.
24. Planear con detalle todo lo que se implica.
25. Trabajar más en equipo.
26. Revisar lo que hemos hecho y analizarlo.
27. Realizar un diagrama de todo el curso.

5.19 ¿Qué apoyo requiero de CECAD para mejorar mi desempeño y resultados?

1. Asesoría
2. Apoyos económicos.
3. Apoyo en dificultades que se presenten en el proceso que llevó de elaboración
4. Apoyo teórico y tecnológico.
5. Apoyo técnico y económico para implementar el curso en software.
6. Capacitación constante.
7. Tener el seguimiento continuo, su asesoramiento.
8. La asesoría continua y permanente.
9. Calendarización y seguimiento hasta llegar a la conclusión total de trabajo
10. Acuerdos con jefatura de Departamento para tiempos específicos grupales en este trabajo.
11. Continuar con sus asesorías y apoyo, como siempre ha sido.
12. Que se siga con la capacitación y actualización de manera coordinada y permanente.
13. Con las asesorías que se han propuesto se resolvieron mis necesidades.
14. Apoyo técnico.
15. Continuar con las asesorías como se programaron
16. Capacitación técnica
17. Dinero y capacitación.
18. Capacitación e información
19. Asesorías a nivel teórico.
20. Disponer de tiempo para asesorías presenciales
21. Que nos sigan apoyando con asesoría.
22. Que nos ayuden a organizarnos para repartirnos las actividades.
23. Que nos sigan asesorando
24. Capacitación.
25. Más ejercitación en cuanto a actividades de aprendizaje.
26. Que en la producción nos den apoyo.
27. Insumos para la producción

5.20 ¿Qué apoyo requiero de mi departamento o centro de procedencia?

1. Tiempo para la realización
2. Apoyo en asesoría en lo que se refiere a lo de cómputo.
3. Apoyo en horarios de trabajo y tecnológico.
4. En horario de trabajo.
5. Apoyo técnico y económico para implementar el software.
6. Mayores recursos materiales.
7. Me otorgue el tiempo necesario y los recursos materiales que se requieren para la elaboración del proyecto

8. Apoyo en insumos, tiempo preciso.
9. Asignación de tiempos grupales para este trabajo.
10. Solicitar trabajo equitativo a todos los docentes.
11. Tiempo para desarrollar estos proyectos.
12. Del departamento ninguno, del centro que tome más en cuenta este tipo de proyectos para poder de esta manera obtener recursos necesarios para llevarlos a cabo.
13. Tiempo y dinero
14. La asesoría, la infraestructura y aportación de los medios necesarios.
15. Planeación, tiempos, medios (tecnología: línea telefónica, fax, modem, internet, correo electrónico)
16. Tiempo y capacitación
17. Económico (reconocimiento de nombramiento)
18. Asistencia económica y liberación de tiempo de trabajo para dedicarlo al paquete educativo.
19. Apoyo en materiales como hojas, acetatos, etc. Cubrir los gastos de los viáticos o por lo menos una parte.
20. Liberación de tiempo para asistir a asesorías.
21. Apoyo en infraestructura técnica.
22. Que nos reconozcan y valoren el trabajo que estamos haciendo.
23. Apoyo cuando iniciemos la producción y edición.
24. Ayuda económica.
25. Reconocimiento académico.
26. Propiciar que las academias se involucren en este proyecto.
27. Más tiempo para concluir el material.

## Concentrado de respuestas de la Guía de Evaluación para Asesores



## Concentrado de respuestas de la Guía de Evaluación para Asesores

### PRIMERA PARTE: ÁMBITO ADMINISTRATIVO.

1.1 ¿Hay procedimientos en la organización o expectativas explícitas de mi coordinador a las cuales debo ajustarme durante mi planificación y trabajo?

Asesor 1. No al inicio

Asesor 2. No

Asesor 3. Sí

1.2 ¿Debo acomodar los planes a causas externas y a imprevistos?

Asesor 1. Sí

Asesor 2. Sí

Asesor 3. Sí

¿A cuáles?

Asesor 1. Los tiempos disponibles de los maestros, las urgencias institucionales que desvían la atención y energía a tareas diversas fuera de lo planeado. Nuevos compromisos que se adquieren sin claridad de respuestas.

Asesor 2. Cambios de planes, cambio de prioridades, cambios de personal, nuevos proyectos, autorizaciones externas a la coordinación, cambios en los presupuestos

Asesor 3. Algunas veces porque se cancelan reuniones, por incapacidad médica, por surgir otros trabajos de la Coordinación General Académica.

1.3 ¿Hay alguna fecha en que mi plan o planes deban estar listos para discusión con mi coordinador o con otros?

Asesor 1. No

Asesor 2. No

Asesor 3. Sí

1.4 ¿Cómo debo presentarle avances antes de finalizar mi plan o planes?

Asesor 1. Generalmente se presentan avances por solicitud de instancias superiores a la CECAD

Asesor 2. No hay formas establecidas de presentación, las fechas de entrega y presentación (fechas tope en general) revelan servicio poco esperado.

Asesor 3. Por las fases que se establecieron en el primer manual.

1.5 ¿Qué funciones y responsabilidades tengo y como me enteré de ellas?

Asesor 1. Coordinación del proyecto; yo lo diseñé y desarrollé la estrategia operativa.

Asesor 2. Soy responsable de comunicación y producción de los proyectos académicos de CECAD, mi puesto no existía se ha ido construyendo y por lo mismo no está muy definido.

Asesor 3. Ayudar a los equipos con las actividades de aprendizaje, mi coordinador me enteró.

1.6 ¿Las funciones y responsabilidades que tengo son constantes o varían durante el período?

Asesor 1. Varían, funjo como coordinador y como asesora en la primera fase.

Asesor 2. Por lo general varían, pero dentro del perfil.

Asesor 3. Varían según las necesidades de los equipos.

1.7 ¿Con qué frecuencia y que tipo de acercamiento he tenido con mi coordinador?

Asesor 1. Con el coordinador de CECAD es frecuente, aunque asistemático y poco centrado en los avances del proyecto.

Asesor 2. Hay bastante cercanía y es una relación armónica. En algunas ocasiones me gustaría más supervisión o trabajo conjunto, pero está bastante bien.

Asesor 3. Casi a diario para aclarar dudas y planear el trabajo.

1.8 ¿Asistí a reuniones de trabajo en equipo entre los asesores?

Asesor 1. Sí

Asesor 2. Sí

Asesor 3. Sí

1.9 ¿Las reuniones tenían fechas programadas?

Asesor 1. Sí y a veces se decidían en el momento.

Asesor 2. Algunas veces

Asesor 3. Algunas veces.

1.10 ¿Se tenía programado el contenido y la mecánica de las reuniones?

Asesor 1. No, casi nunca.

Asesor 2. Pocas veces

Asesor 3. Sí

1.11 ¿Se levantan actas o se lleva un registro de las reuniones?

Asesor 1. No formal, cada quién toma notas.

Asesor 2. No

Asesor 3. No



1.12 ¿Se les daba un seguimiento y evaluación a los acuerdos y compromisos de trabajo?

Asesor 1. Sí, pero no de manera sistemática, más bien como parte de la cadena de actividades.

Asesor 2. No

Asesor 3. No

1.13 ¿Quién y cómo moderaba estas reuniones?

Asesor 1. Yo como coordinadora del proyecto

Asesor 2. No había moderador más bien trabajo en equipo.

Asesor 3. Generalmente el coordinador, y se moderaba de acuerdo a actividades planeadas, aunque algunas veces estas no se cumplían y se abordaban otras.

1.14 ¿Qué metas específicas se establecieron para avanzar progresivamente en la culminación exitosa de los proyectos?

Asesor 1. No se establecieron metas como tales, se tenían las bases como guías, pero no se plantearon términos que se hayan respetado

Asesor 2. Los objetivos del proyecto, 12 pasos generales.

Asesor 3. Tener los proyectos terminados para realizar el piloteo.

1.15 ¿Se cumplieron las metas establecidas?

Asesor 1. No en tiempo

Asesor 2. No

Asesor 3. No

## COMENTARIOS RESPECTO AL ÁMBITO ADMINISTRATIVO

Asesor 1. Yo creo que ha sido un área no consciente, atendida de manera absolutamente empírica.

Asesor 2. Falta más filosofía del proyecto, líneas bien construidas de acción, más respeto por nuestros propios acuerdos.

Asesor 3. No existe planeación y cuando existe se tiene que romper por cuestiones, algunas veces ajenas a nosotros y otras no.

## SEGUNDA PARTE: SOBRE EL MATERIAL DIDÁCTICO PROPORCIONADO POR CECAD.

2.1 ¿Estudié y analicé el material didáctico con el que cuenta el proyecto?

Asesor 1. Sí

Asesor 2. Sí

Asesor 3. No

2.2 ¿En el material quedaron explícitos los lineamientos de trabajo?

Asesor 1. Sí

Asesor 2. Sí, pero faltaron

Asesor 3. De los que leí, sí

2.3 ¿Considero que esa información fue la suficiente para desarrollar los trabajos?

Asesor 1. Era la intención, pero no estoy segura del logro.

Asesor 2. No

Asesor 3. Sí

2.4 ¿Recomendé bibliografía o lecturas para reforzar la información de los maestros?

Asesor 1. Sí.

Asesor 2. No

Asesor 3. No

2.5 ¿Cuál bibliografía recomendé?

Asesor 1. Marzano, Dimensiones del aprendizaje; Bruner; Loughlin, Diseño de ámbitos de aprendizaje en el aula.

Asesor 2. No contestó.

Asesor 3. No contestó.

#### COMENTARIOS SOBRE EL MATERIAL DIDÁCTICO PROPORCIONADO POR CECAD

Asesor 1. Creo que es un material consistente e innovador en su fondo. No hubo en todos el mismo cuidado para el tratamiento gráfico; ha recibido buenos comentarios.

Asesor 2. Creo que es bastante bueno, creo que se debió de haber completado más la información sobre el desarrollo de los proyectos y el trabajo en equipo, así como la producción. Sin embargo, algunos de estos puntos no se han siquiera resuelto.

Asesor 3. Creo que es bastante oportuno y ayuda a facilitar la tarea.

#### TERCERA PARTE: SOBRE EL EQUIPAMIENTO.

3.1 ¿Revisé el equipamiento del proyecto con el que podíamos contar?

Asesor 1. Sí

Asesor 2. No

Asesor 3. No

3.2 ¿Si yo necesitaba otro equipo, se lo notifiqué a mi coordinador?

Asesor 1. Se pidió como parte del FOMES.

Asesor 2. Sí

Asesor 3. No

3.3 ¿Qué equipo extra necesité? ¿Cuál se me facilitó y cuál no?

Asesor 1. Se retienen hasta la fecha fondos indispensables para el laboratorio de producción.

Asesor 2. No hubo un listado claro de las necesidades de equipo, solicité sólo un programa de cómputo y no se ha instalado.

Asesor 3. No contestó.

3.4 ¿Cuál fue el equipo con el que trabajé?

Asesor 1. Para diseño no se requirió más que computadora personal. En producción si estamos requiriendo equipos para generar multimedia.

Asesor 2. Directamente Page Maker

Asesor 3. Computadora personal

3.5 ¿Los salones o el mobiliario estaban disponibles cuando los necesite?

Asesor 1. Sí

Asesor 2. Sí

Asesor 3. Sí

#### COMENTARIOS SOBRE EL EQUIPAMIENTO.

Asesor 1. La atención de fondos ha sido un problema.

Asesor 2. Ha sido un tópico que ha quedado en manos de decisiones externas a la Coordinación y del que he tenido poca participación.

Asesor 3. No contestó.

#### CUARTA PARTE: SOBRE EL GRUPO DE TRABAJO.

4.1 ¿Notifique al equipo qué aprendizajes deberían lograr en el proceso?

Asesor 1. No explícitamente o sistematizado.

Asesor 2. Sí

Asesor 3. Sí

¿Cuáles son esos aprendizajes?

Asesor 1. Negociar significados, coordinar grupos (el procedimiento, la mecánica), el autoaprendizaje como concepto.

Asesor 2. Los principales elementos a considerar para la decisión de medios, los procesos de producción, los puntos observables de la comunicación de los procesos vividos.

Asesor 3. Autogestión, afectivos.

4.2 ¿Especifiqué las actividades formativas y productivas a realizar durante el proceso del proyecto?

Asesor 1. Sí

Asesor 2. Sí, las generales

Asesor 3. Sí

4.3 ¿Programé el tiempo con los equipos a mi cargo, las actividades y tareas a realizar en el proceso?

Asesor 1. No sistemáticamente

Asesor 2. No

Asesor 3. Sí

¿Cuáles fueron esas actividades?

Asesor 1. No contestó

Asesor 2. Están diseñándose, más como medidas correctivas que preventivas, las calendarizaciones y planes han sido poco trabajados y menos respetados

Asesor 3. No contestó.

4.4 ¿Fomenté un diálogo que condujo a un acuerdo referente a la metodología a llevar en el proceso?

Asesor 1. Lo intenté.

Asesor 2. Sí

Asesor 3. Sí

4.5 ¿Proporcione la información y el apoyo pertinente de acuerdo al proceso educativo y productivo?

Asesor 1. Creo que sí.

Asesor 2. Sí

Asesor 3. Sí

4.6 ¿Notifiqué mi forma de dar seguimiento al trabajo y al equipo?

Asesor 1. No

Asesor 2. Sí

Asesor 3. Sí

4.7 ¿Cómo di seguimiento al trabajo y al equipo?

Asesor 1. De manera asistemática

Asesor 2. Fui llevando archivos de los proyectos que coordiné y generé algunos formatos que finalmente no se siguieron

Asesor 3. Ellos (los disciplinares) realizaban las actividades de aprendizaje después de leer los materiales y luego había una sesión para revisar y comentar

4.8 ¿Notifiqué mi forma de evaluar el proceso del proyecto?

Asesor 1. No, después salió el contratar a INDICE (instituto del cual procede el asesor externo)

Asesor 2. No

Asesor 3. No

4.9 ¿Cómo evalué el proceso del proyecto?

Asesor 1. Por referentes empíricos, no sistematizados, como: satisfacción expresada productos acordes a mis propias expectativas.

Asesor 2. De manera empírica, proponiendo sistemas y haciendo observaciones.

Asesor 3. Los problemas se van resolviendo poco a poco

4.10 ¿Analiqué con el equipo qué conocimientos previos tenía como punto de partida?

Asesor 1. Sí

Asesor 2. Sí

Asesor 3. No

4.11 ¿Qué actividades y actitudes más facilitaron el aprendizaje y el trabajo?

Asesor 1. Supongo que la iniciativa a hacer trabajo colegiado, invitar a escribir, apertura para incorporar ideas de todos.

Asesor 2. Búsqueda de orden y formalización, interés en crear sistemas de comunicación.

Asesor 3. Como actividades, mostrar ejemplos y propiciar diálogo; mi actitud fue de comprensión hacia las dificultades que los profesores presentaban en el proceso.

4.12 ¿Qué actividades y actitudes más obstaculizaron el aprendizaje y el trabajo?

Asesor 1. Mi desorden, la poca sistematicidad en la información.

Asesor 2. Falta de conocimiento sobre las especificidades tecnológicas.

Asesor 3. Que en algunas ocasiones, sobre todo en los primeros meses del proyecto tenía dudas acerca de los conceptos que se manejan en los manuales.

4.13 ¿Qué tanto me ajusté al modelo y al proyecto original o cuánta apertura hubo a las posturas o propuestas de alguien más en el equipo?

Asesor 1. Si ha habido apertura. En cuanto a avisos específicos se ha intentado comunicar.

Asesor 2. Ha habido apertura sobre todo en las áreas que no domino.

Asesor 3. Siempre con una actitud abierta y crítica.

4.14 ¿Qué reacciones tuve ante estas situaciones, o de resistencia o de propuestas de cambio?

Asesor 1. Abierta, tolerante. Nunca se ha obligado a un equipo a tener determinada visión.

Asesor 2. Mi resistencia va más hacia la actitud de no hacer las cosas, de brincar pasos y de no planificar, que contra planes y programas.

Asesor 3. De propuesta de cambio.

4.15 ¿Qué aspectos positivos veo en los avances o productos parciales?

Asesor 1. Los diseños sí tienen un trabajo profundo en la consideración de campos problemas, diversidad de actividades de aprendizaje. Los equipos siguen manifestando interés y entusiasmo.

Asesor 2. Creo que son valiosos como resultado de una experimentación, como productos de auto-observación y evaluación son algunos pilares del proceso.

Asesor 3. Que va quedando claro el proceso, aunque no hay nada escrito.

4.16 ¿Qué aspectos negativos o deficientes veo en los avances o productos parciales?

Asesor 1. La heterogeneidad de sus presentaciones.

Asesor 2. Se invirtió demasiado tiempo en algunos productos que no dieron los puntos suficientes.

Asesor 3. No existe planeación.

#### COMENTARIOS SOBRE EL TRABAJO EN EQUIPO.

Asesor 1. Es bueno por la voluntad individual y que nos conocemos, pero tal vez hay demasiada tolerancia al caos y el desorden.

Asesor 2. No todos los equipos llevaron la misma secuencia, no hubo un seguimiento igual en todos los proyectos. No hay un plan claro de intervención de los miembros de los equipos.

Asesor 3. En realidad hemos adquirido un proceso de construcción de curso, aunque todavía desordenado.

#### QUINTA PARTE: ASPECTOS GENERALES.

5.1 ¿Se lograron los objetivos planteados?

Asesor 1. Sí pero no en tiempo.

Asesor 2. Casi totalmente.

Asesor 3. No.

5.2 ¿Los tiempos y actividades programadas se han cumplido?

Asesor 1. No

Asesor 2. No

Asesor 3. No

5.3 ¿Los equipos de trabajo fueron responsables en la entrega de avances en el período registrado?

Asesor 1. Casi siempre.

Asesor 2. Algunos casos.

Asesor 3. Sí

¿Qué lo hizo posible?

Asesor 1. Su voluntad, su apreciación del proyecto, apoyo de sus instituciones.

Asesor 2. Dedicación, responsabilidad.

Asesor 3. El interés que mostraban al proyecto y lo motivados que estaban.

5.4 ¿Qué aprendizajes logré con el equipo sobre mi manera de trabajar?

Asesor 1. Lo más importante es voltear la mirada hacia la organización y la evaluación misma. He aprendido muchísimo sobre la importancia de la producción de materiales. Hacer más eficiente mi metodología de trabajo con el grupo.

Asesor 2. La importancia de la planificación de procesos, la importancia de darle seguimiento inmediato a los acuerdos.

Asesor 3. Que soy muy desordenada, pero que me queda claro como llevar a cabo lo que me toca desarrollar en el proyecto.

5.5 ¿Qué frustraciones o molestias me ha provocado el trabajo en este proyecto?

Asesor 1. El poco apoyo institucional para agilizar el flujo de recursos de FOMES. Mi propia manera de trabajo desorganizado.

Asesor 2. La falta de formalidad con los acuerdos y procesos, la falta de orden y sistema. El que presiones externas al proyecto impidan su plena realización. No conocer las dinámicas institucionales y depender de ellas.

Asesor 3. No existe una remuneración adecuada, no hay recursos financieros, no existe planeación.

5.6 ¿Qué satisfacciones me ha dado el trabajo en este proceso?

Asesor 1. Mayor integración del equipo base. (equipo central asesor)

Asesor 2. Tener la oportunidad de trabajar en temas diversos. Implicarme por completo en proyectos de principio a fin. Tener la oportunidad de participar en la organización.

Asesor 3. Que he aprendido aspectos nuevos de la enseñanza y el aprendizaje.

5.7 ¿Con base en mi experiencia, sugeriría un perfil de ingreso de las personas que se incorporen al proyecto?

Asesor 1. Sí

Asesor 2. Sí

Asesor 3. Sí

Si esto es afirmativo, ¿Cómo sería el perfil de ingreso?

Asesor 1. Indicadores de disposición a lo que llamamos paradigma de aprendizaje.

Asesor 2. Que dominara un área específica, capacidad para trabajar en equipo, disponibilidad de tiempo, afición por los sistemas alternativos de enseñanza.

Asesor 3. Personas con interés de innovar las prácticas educativas o que se cuestionen los actuales modos de aprender y enseñar

¿Y cómo sería el perfil de egreso?

Asesor 1. Aptos para el trabajo interdisciplinario.

Asesor 2. Personas que visualizan un proceso de elaboración de materiales en un ambiente comunicativo y pedagógico innovador.

Asesor 3. Personas capaces de diseñar cursos autogestivos que provoquen aprendizajes autogestivos con medios múltiples.

5.8 ¿A qué problemas y obstáculos me enfrenté durante el proceso y qué soluciones aporté?

Asesor 1. La no exclusividad.

Asesor 2. Falta de sistemas de trabajo y de conocimiento sobre las exigencias del proceso de producción. Aporté formatos para sistematización.

Asesor 3. El problema de los tiempos y del número de personas a asesorar, para resolver esto, planear las asesorías y dejar a los equipos trabajar más independientemente y comunicándome con mi coordinador.

5.9 ¿Qué ajustes o cambios podría hacer a mi asesoría para mejorarla?

Asesor 1. Organizar el tiempo, repartir.

Asesor 2. Más exigencia en cuanto a tiempos e investigación y documentación de procesos para el mejor desempeño de los miembros del equipo.

Asesor 3. Ser más paciente y más segura. Tener preciso el momento en el proceso de dónde entro y dónde termino

5.10 ¿Qué desempeño y resultados requiero de CECAD y de la Universidad para mejorar mi asesoría?

Asesor 1. Orden, sistematicidad, apego a lo planeado.

Asesor 2. Más organización, menos dependencia de personas externas al proyecto, más personal capacitado.

Asesor 3. Aprender aún más de educación abierta y a distancia, sobre todo de aprendizajes, mayor planeación y mejores recursos financieros, así como, una mejora de sueldo



## COMENTARIOS SOBRE LOS ASPECTOS GENERALES

Asesor 1. La parte que más valoro ahora, es justo la evaluación.

Asesor 2. Veo muchas posibilidades de hacer cosas realmente de calidad y es muy frustrante que por falta de organización y previsión no se logre, aun cuando por otro lado, si en este espacio de experimentación realmente se aplican los resultados y se construye positivamente a partir de las evaluaciones, puede crecer mucho la coordinación.

Asesor 3. No contestó.



Reunión de asesores



## REUNION DE ASESORES

Fecha: 18 de junio de 1998.

Duración: dos horas con treinta minutos aproximadamente.

Participantes: Coordinadora del proyecto y asesora, identificada como asesora 1;

Asesora para la traducción a los medios, identificada con número 2; Asesora en diseño pedagógico, identificada con número 3; Responsable de evaluación; y Asesor externo.

Lugar: Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia

Diálogo	Revisión de información
<p>Asesor externo: ¿Qué desean comentar del proceso?</p> <p>Asesor 1: Yo creo que ha habido cierta incertidumbre por parte del equipo y por nosotros mismos a veces como de qué etapa sigue y qué implica esa etapa, como que hemos ido viviendo muy en el momento, lo cual nos hace tener un documento de ese tipo que nos dé mucho más, así para poder compartirlo con la demás gente y obviamente de manera como más, con más seguridad por parte nuestra, no como que en la otra decidimos sí sigue esto, pero decimos, chin de veras sigue eso, o más bien nos regresábamos o falta esto.</p> <p>Asesor 2: Creo que hemos logrado mucha más seguridad en ese proceso y eso nos va a hacer definitivamente trabajar mucho mas ligeramente con los equipos y entre nosotros mismos, ó sea, tenemos más certidumbre sobre que es lo que hay que hacer cuando, o por lo menos yo tengo mucha más certidumbre sobre lo que viene y como tendrá que hacerse, que ya estén en primera, no, entonces creo que eso seria una de las primeras cosas que haría y ser pues, ser mucho más formales o sea, creo que yo insistí mucho en eso pero tampoco lo hice forzosamente, o sea, igual y lo propuse y dije y dije y dije pero, no tengo tampoco como se llama, no genere los documentos, no siempre les di seguimiento ni siquiera con los proyectos que yo llevaba, entonces yo creo que eso nos toca a todas, no es cuestión de coordinación nada más, yo creo que igual todos tenemos que hacerlo y pues, ahora nos toca experimentar con formatos, nos toca experimentar con sistemas ya que nos dimos cuenta que tenemos que hacerlo.</p>	<p>Imprecisión del proceso</p> <p>Imprecisión del proceso.</p> <p>Se aprendió en el proceso para mejorar trabajo.</p> <p>Formalizar proceso con documentos.</p> <p>Faltó seguimiento</p> <p>Experimentar con formatos.</p>

Diálogo	Revisión de información
<p>Asesor externo: ¿Con base en lo que hemos platicado en las sesiones, qué modificaciones harían al proyecto o que identifican que debe ser atendido?</p> <p>Asesor 1: Pues o sea, yo como que redimensionaría las expectativas y metas del proyecto, o sea, partir de cómo que creyéndome lo que esta en el papel, pues es una cosa que cuesta mucho trabajo, a mi me costó mucho trabajo, o sea, como que una cosa es lo que dices al FOMES y si es toda tu intención, y luego lo pierdes o sea, como que empiezas, como que no lo tuvieras todo el tiempo a la vista y cuando lo vuelves a plantear dices, oye pues si dije cosas muy coherentes, pues sí es cierto que sigo queriendo, pero como que perdiste un poco el rumbo. Al menos a mí me queda claro que se perdió en dos cuestiones, o sea, yo creo que la parte de la producción pues se ha hecho como se ha podido, más que como se ha querido, pero esta bien.</p> <p>Hay un montón de cosas que se reformularían más en el sentido de lo administrativo, sobre todo yo creo que los dos aspectos mas descuidados fueron la formación y la evaluación, ó sea, porque no hubo nada explicito, ninguna estrategia mas allá de decir la gente aprende haciendo, y órale yo creo que es el cuidado de la interdisciplinariedad como aprendizaje y pues no estuvo claro</p> <p>Yo replantearía toda esa parte ó sea, un poco diciendo lo que Maya<sup>1</sup> plantea y cómo, cómo es que nos hacemos grupo, o sea, qué es lo que nos hace poder trabajar como un grupo, este y bueno, qué o sea hay que redimensionar.</p> <p>Sería básicamente decir la parte de integración grupal, sería como un fundamento esencial, así como muy explicito plantear una estrategia tal cual y tratar de seguirla</p> <p>La otra cuestión sería por supuesto en la que habría muchas modificaciones a nivel de la estrategia metodológica, más no de</p>	<p>Replantear metas.</p> <p>Hacer las cosas con base en lo planeado</p> <p>Proceso de producción limitado.</p> <p>Reformular lo administrativo.</p> <p>Descuido de la formación y la evaluación. No hubo estrategia</p> <p>Verificar en equipo central asesor el trabajo en grupo</p> <p>Modificar la estrategia metodológica.</p>

<sup>1</sup> Asesora del equipo central, identificada con el número 2.

Diálogo	Revisión de información
<p>los principios, ó sea yo creo que los principios ó sea, me parecen bien, ó sea, como que esa parte se me ha hecho muy padre de la prueba de todo este asunto, y pues funciona, está muy interesante, salen cosas muy como las esperábamos, ó sea, yo creo que en eso no habría muchos cambios pero si la actitud, ó sea digamos la, como la velocidad con la que las cosas se pueden hacer, pues tenemos muchas velocidades probadas, entonces yo creo que hay que ver cual es la que nos ha parecido, dar intensidad de las acciones más que velocidad, decir, parece que ha funcionado más bajo ciertos perfiles de la gente y ciertas condiciones laborales de ellos.</p> <p>Pero ha funcionado más trabajar en periodos intensos que en periodos largos, o sea, hay varias cosas que ya podríamos redefinir muy en lo operativo y luego en lo, bueno lo que se me hace más difícil, pero que por supuesto de, para mi debería ser al menos, yo propondría cómo es el eje central de un aprendizaje, ahora en la reformulación, por que ni siquiera hablo de un nuevo proyecto, ó sea, partiendo de este mismo, no el esfuerzo que lo veo inmenso de aprender a hacer diferentes las cosas, en la parte en la que no somos lo máximo, no, que es la parte de la organización ó sea, por que es muy fácil decir aprende mucho de lo conceptual y de donde me he sentido segura por años y que le estaba diciendo a Maya ayer, no, pues a mi me ponen tres formadores y quítate que ahí voy o sea yo me siento muy segura del grupo, pues en relación al trabajo con los grupos a lo que traemos en la cabeza ahí no tengo duda alguna, la bronca es cuando uno tiene que aprender lo que nunca ha aprendido y que es esa parte de registrar, registrar o sea, por ejemplo, tan simple como, de veras no es que no me lo haya propuesto y sin embargo, el cuestionario lo estoy contestando en el momento en que estamos realizando la sesión, o sea, eso es así para mi, es así como, y no es que que no hayas tenido los tiempos, no, aparentemente no los tienes, pero el asunto es que hay un montón de prioridades o sea, que, eso que ya lo hemos platicado con Guillermo,<sup>2</sup> prioridades aparentes, pues o</p>	<p>Los principios son una ventaja.</p> <p>Se identificó velocidad.</p> <p>Ritmos acordes a condiciones y perfiles.</p> <p>Seguimiento continuo de los proyectos</p> <p>Definir lo operativo</p> <p>Alternativa: aprendizaje como eje</p> <p>Aprender organización</p> <p>Reconocimiento del saber conceptual</p> <p>Confianza en el grupo de trabajo</p> <p>Aprender a organizarse</p> <p>Se atienden prioridades aparentes no contempladas.</p>

<sup>2</sup> Asesor externo para el proceso de evaluación.

Diálogo	Revisión de información
<p>sea, no son prioridades, son emergencias, son cosas como a veces tan tontas, como que hay, como que alguien que ni tenías pensado que va a venir y llega y se sienta y te platica y tu no eres capaz de decir, oye sabes que estoy contestando este cuestionario, dame chance 10 minutos no eres capaz de decir, oye sabes que estoy contestando este cuestionario, dame chance 10 minutos, o sea, los mismos 10 minutos que te di ahorita mejor se los pido al que interrumpió, no, o sea, como que no tienes nunca un respeto sobre todo por ti mismo, pues por que dices yo tengo que hacer esto y sin embargo le atiendes 10 cosas a otras gentes y emergencias y no eres capaz de decir no, sabes que ahorita no puedo por que esto, ó sea a todo dices que si, bueno, yo pues a todo digo que si, a todo digo en el momento no importa si bronqueo y te modifico lo otro que ya tenias pensado hacer y para mi ese es un aprendizaje, este, deberás difícilísimo o sea, no, por que creo que es lo que más quiero aprender, o sea no, pero como lo que ahorita quisiera, es centrar mi energía y decir, yo creo que si algo vamos a tener que modificar no es que no lo haya sabido, yo digo que desde hace tiempo esto lo he discutido con muchas personas pero ahorita me ha quedado mucho más claro.</p> <p>Asesor externo: ¿Qué es más significativo en este proceso de reconocer lo modificable?</p> <p>Asesor 1. Sobre todo, una cosa es que te digan ordénate y otra cosa es que empieces a ver dónde está desordenado, o sea, como que te empiezan a brotar las cosas en función de que nomás, nomás así es sistemático el análisis, entonces digo, tan fácil como los expedientes verdad, tan fácil como citas de reunión y la reunión se hace por que se hace, o sea una serie de cosas como que tenemos que modificar una cultura este y no es, no es fácil pero, yo creo que el grupo debería proponérselo al menos, yo para mi sería una como consigna no, decir basta, pues creo que en algunas cosas ya por vergüenza más que por convicción o qué se yo, este, las empiezas a hacer, o sea, yo por eso le dije a Coco te entrego el lunes, no el martes, no ya</p>	<p>No apego a lo principal, distracción en lo no importante</p> <p>Respetarse a sí mismo.</p> <p>Se atienden emergencias.</p> <p>No respetar la organización y el trabajo de los otros</p> <p>Aprender a organizarse</p> <p>Reconocimiento del desorden.</p> <p>Elementos de organización.</p> <p>Proponerse como grupo el organizarse.</p>



Diálogo	Revisión de información
<p>fue el miércoles, ¡no pero por Dios!, que ahora si es como decir antes se me hubiera hecho fácil decir, ay Coco no puedo, no termino y pasan las semanas y las semanas y el cinismo pues, o sea pues, bueno un poco decir chin pues no puedo y ahora mira por dios que es como decir lo saco por que lo saco, o sea, ya no puedes estar diciendo después, después, después, no, bueno eso para mi es así lo más difícil francamente, tengo pistas de cómo yo creo que hay cosas mucho mas fuertes por que tienen que ver con personalidad, con historias de vida, amor, o sea, y que hay, si, no se cómo, porque es modificar así una estructura gruesísima y luego intentar plantarte ante el otro para que se respete y esa parte ó sea es bastante difícil, pero yo esperaría que pudiéramos ser convincentes, no, o sea, como con un proponerlo y actuarlo.</p> <p>Yo creo que además la ventaja que tenemos afortunadamente, no todos tenemos estas broncas de sistematicidad y a lo mejor si nos dejamos más guiar por quienes ya es como más interiorizado no, caso de Maya, caso de Gloria, yo creo que Coco también en ciertas cosas, o sea, es que digo yo también tengo mi, yo les digo yo soy una buena, yo soy, tengo un orden mental bastante productivo, o sea cada quién va a poner su granito de arena en el orden, pero yo quisiera decir que si, creo que nos tendríamos que pegar mucho más a quienes si lo tienen como un hábito excelente eso ya por que si no, no vamos a transformar nada no o sea es muy difícil.</p> <p>Asesor 2. Yo para replantear esto, yo pensaría primero en el primer manual replantearía los doce pasos y aparte de replantearlos conceptualizarlos por que ¿Qué estamos entendiendo por el primer paso si no están conceptualizando? y que implica inclusive, se me ocurre, yo no se si sería ya en lo sucesivo pero yo no se por ejemplo en el caso del flujograma, que requisitos necesito para hacer el flujograma que cosas me hacen para hacer cultura por que resulta que hacemos el flujograma y no esta dicho tal cosa no esta dicho tal y entonces a mi se me haría muy interesante como redefinir, reconceptualizar cada paso y decir que requisitos necesitan y en que momento para poder hacerlo bien y si no pararlo y regresarte</p>	<p>Reconocer posibilidades en función del tiempo y de sí mismo.</p> <p>Reconocerse para cambiar</p> <p>Existe sistematicidad en algunos asesores</p> <p>Sistematicidad mental pero no en lo operativo</p> <p>Replantear pasos.</p> <p>Revisar y redefinir flujograma.</p>

Diálogo	Revisión de información
<p>como hacer, como un pequeño manualito e instructivo a ver para el flujograma, necesitas tener esto y esto y esto entregarlo así tal y tal, como todo muy bien dicho y muy bien escrito y muy bien, este, acomodado y estructurado para que a los otros les quede claro y a nosotros también; yo empezaría como, rediseñando esto.</p> <p>Asesor 3. También como que empezamos muy como equipo de trabajo aquí en la CECAD, empezamos como, yo sentía que, por ejemplo surgía un equipo, entonces ¡pump! le entras, y tu sabes más o menos, entonces le entras ahí, y entonces yo lo que haría ya teniendo todos los proyectos reunir al equipo y decir a ver fulanita tu vas a ser de esta parte, tu entras aquí y en ciertos casos le pedirías ayuda a Maya por ejemplo, para que te ayude a hacer esto Gloria va entrar. Como que nos quedaría bien claro quién entra en cada parte, como que antes de decidir hubiera sido muy bueno tener todos los proyectos, entonces si revisar que es cada proyecto, cómo le vamos a entrar y que ya sabemos que tu y yo estamos en la parte primera, que Gloria entra y luego Maya entra en la otra parte, pero como que si quedaría claro de cada proyecto a que horas le entras y evaluar también sería muy bueno, como evaluar dentro de los equipos a quien podemos soltar, a quién lo podemos nomás dejar como solito que trabaje por que ya tiene las herramientas. Como hacer división de grupos por niveles eso sería también muy, muy productivo, inclusive ya que tengas los niveles entonces volcarte en los que están más, más, que necesiten más ayuda y dejarlos solos y responsabilizarlos de ese proceso, gente que ya tiene un diplomado, gente que ya ha hecho materiales, gente como el caso de Trabajo Social, pues yo eso haría, pues es lo que se me ocurre al principio sistematizar y dejar escrito todo.</p> <p>Asesor externo: Antes hablaban mucho del caos exterior que tiene que ver con que irrumpe y desborda todo por acá dentro, este, así como esta el caos allá afuera qué otros aspectos o si hay algún asunto que tratar sobre que condiciones tendrían que haber estado alrededor de ustedes para que esto funcionara mejor, ya no tanto esta autorevisión sino una revisión más de condiciones, las</p>	<p>Alternativa: manual detallado, apegado a flujograma</p> <p>Iniciaron los proyectos sin planeación clara.</p> <p>Distribución de participación.</p> <p>Revisión de cada proyecto y determinar quien participa en cada parte</p> <p>Trabajo independiente de los equipos</p> <p>Trabajo más independiente para quienes están formados</p>

Diálogo	Revisión de información
<p>condiciones que propiciarían, que permitirían, cuáles están, cuáles deberían estar.</p> <p>Asesor 1 Hay, o sea, bueno yo creo que en definitiva el respeto al proyecto, pues o sea, entendiendo por respeto el que no irrumpen actividades que son colaterales, que son emergentes.</p> <p>Creo que esa es una práctica institucional casi ineludible, o sea, es bien difícil por que si ahorita te dicen que tienes que mandar un informe a la UDI<sup>3</sup>, para todo para hacer eso y a lo mejor te lleva una semana o dos, ya postergaste juntas Las condiciones para mi, o sea, las puedo decir aunque francamente no creo que sean realistas, o sea, yo creo que y fijate lo peor del caso, a lo mejor lo que sí se puede hacer es por lo menos separar esas cosas que son como, cómo te diré, imprevistas, bueno, voy a decirlo también de otra manera; yo creo que la gran bronca es que cuando la emergencia llega si uno estuviera preparado para eso o sea en el sentido de tener la información sería muy fácil, yo creo que la bronca nos agarra y nos agarra por tantos días por que justo, como no tenemos la información totalmente sistematizada este es un problema.</p> <p>Se te pone como un problema por que tienes que redactar lo no redactado, este, hacer cuadros, hacer números que no estaban contabilizados, es como estar haciendo y haciendo siempre sobre las rodillas, o sea, en el entendido de que además a los que se los entregas lo van a perder y que lo van a perder allá abajo lo van a perder aquí al lado lo van a perder allá arriba, pero lo peor es que también lo vas a perder tu, lo haces, lo haces, lo haces, o sea haces la misma actividad, una actividad de información por ejemplo durante el año y es la misma actividad, pero la haces y la haces y la haces, es increíble y bueno, por eso digo yo que a lo mejor es poco realista. Pero también tiene su otro lado, yo digo que si estuviéramos mas ordenados sería muy fácil salir de esas contingencias, ya nos ha pasado de que cuando tenemos cosas así salimos y no hay problema, eso por un lado por otro lado, la otra parte que creo que no es tan difícil pero que habría que ver, o sea, yo no tengo una respuesta a</p>	<p>Se atendían otras cosas que interrumpían</p> <p>Se frenaba el trabajo por atender otras cosas</p> <p>Se atendían otras actividades.</p> <p>Faltaba sistematizar información</p> <p>Se sistematizó en el momento de la emergencia.</p> <p>Ausencia generalizada en la institución de organización de la información</p> <p>Reconocimiento de importancia de la organización.</p>

<sup>3</sup> Unidad para el Desarrollo Institucional, instancia que concentra información de la U de G.

Diálogo	Revisión de información
<p>ese afán de decir sí a cuanto cosa se presenta, o sea, a la mejor nosotros esos 15 proyectos, ahorita son 25 yo lo he visto como aumentamos hipoteca, estoy segura que, estoy segura que esos 25 van a hacer que exceda la producción final, ¿no? y yo dije más vale tener de más y vámonos sobre esa base de que haber cuántos salen eda, no tanto por nosotros a la mejor, por nuestra voluntad, sino también mucho por las condiciones de los centros, que dependemos mucho de ellos, o sea, definitivamente pues eso, pero hay este, o sea, que me preocuparía que, insisto, yo no tengo la respuesta y que siempre me ha preocupado, o sea, siempre va a haber demandas que se van presentando en los centros, fuera.</p> <p>Nosotros no expedimos convocatorias anuales para decir en este tiempo solicítenos cosas y después de este tiempo pues hasta el otro año, en realidad es cada semana cada semana y a veces cada día llega una petición nueva de algo, sea un taller, sea una conferencia, este, ya los tienes que ir a hacer todo el tiempo, o sea, y nosotros pus estamos al día, este equipo no es el equipo de producción de materiales pues, o sea es el equipo de atención de la CECAD, o sea en general unos más otros menos, a lo mejor Maya sí está mucho mas involucrada pero le ha tocado que la involucran en cosas que no tienen nada que ver con el proyecto, este, y aunque cada vez nos concentramos más en el proyecto, ha sido incluso hasta una decisión también del Coordinador, antes a mi me traía ahí y ahora allá, y ahora no se como que hasta me siento rara, no, o celosa, o sea, no me pela, no, ya no me quiere pus si, pus ya me dejo y ni chance de concentrarme en algo, pues no estas acostumbrado, o sea, es una cosa que cuesta mucho trabajo. Entonces yo digo, ese equilibrio que, que yo no se pues como poder operar bajo otra lógica, o sea, como decir a la gente, sí pero espérate, o sea, estamos tan habidos de dar el servicio, por que no somos tan necesarios, al menos no es tan como diríamos, los centros universitarios si de veras estuvieran tan sensibilizados, nosotros no nos daríamos abasto, o sea, definitivamente eda, que quiere decir, que nos piden muchas cosas, remediamos muchas cosas, pero no hay una lógica de, o sea, de administración de nuestra energía pues, no como para poder</p>	<p>No se midieron las posibilidades para atender la cantidad de proyectos</p> <p>No se controló la cantidad en parte por ser experimental.</p> <p>Necesidad de atender demanda</p> <p>Actividades imprevistas que van surgiendo día a día.</p> <p>El equipo asesor no se centra totalmente en el proyecto.</p> <p>Dar turno a los proyectos, según como se vayan presentando.</p> <p>No hay lógica de organización y de medición potencial del servicio</p>

Diálogo	Revisión de información
<p>responder y nos rebasa y a veces nos rebasa a contrapelo a como de la salud mental de la gente, o sea, como que a veces estas al tope y sigues y sigues o simplemente quedas mal, quedaste de mandar eso y ya no lo mandaste o sea, es como ganas de decir que sí, a sabiendas de que no vas a responder, bien los tiempos bien las formas, eso es terrible y yo no se, este, decir no, que tanto es un problema, entonces no se francamente, tal vez lo que uno tendría que aprender a decir sí a esto, no a esto, o sea, empezar a ser un poco más discriminativo de las cosas y tiempos que creo que de alguna manera ya se ha empezado a hacer.</p>	<p>Incumplimiento por tiempo y procedimientos.</p> <p>Discriminar con base en posibilidades.</p>
<p>Asesor externo. ¿La situación actual es igual que al principio del proyecto?</p> <p>Asesor 1. No, no estamos como antes totalmente, pero si es, o sea, pero si se me hace muy difícil como condiciones, por supuesto el flujo de dinero a tiempo eso nos ha bronqueado, siendo honestos no ha sido el principal problema del proyecto, así, sea que lo íbas a hacer, verás se juega pues estrategia, pues o lo que sea, más no es cierto por supuesto, no es cierto totalmente.</p>	<p>Flujo de dinero como condición que ayuda.</p> <p>El dinero no es problema principal</p>
<p>Asesor externo. ¿Qué solicitarían a su Jefe inmediato y qué harían ustedes para mejorar el proceso del proyecto?</p> <p>Asesor 1. Yo al Coordinador, este, específicamente le pediría que, no es cosa o sea, no es culpa de él, o sea, más bien como de una comunicación, este, que leyera más, pero por que nosotros se lo damos, o sea no se lo hemos dado así todo el tiempo las cosas, que se empapara más por que a veces me parece que ignora lo que se tiene por que no se lo damos o lo lee pero a lo mejor no es exacto, no hay una retroalimentación. Últimamente brinca el hecho de que justo se ofrecen servicios, se relegan cosas por que no se sabe lo que hemos producido y que eso es un defecto de nuestra propia manera de presentarlo ante el jefe directo, o sea, ya no se diga a la autoridad.</p>	<p>Coordinador de CECAD que conozca a detalle el proyecto</p> <p>Aparentemente el Coordinador no lee los documentos del proyecto.</p>

Diálogo	Revisión de información
<p>El Coordinador es capaz de delegar tareas en gente que nada que ver, o sea de repente hay ciertas cositas y si pus ahí yo creo que tampoco le quedaría quien esta haciendo que, qué se ha hecho hasta el momento, cuánta información se tiene, o también es un estilo personal que pus este ha sido un problema repetido y creo que me queda muy claro que a manera de ayudarlo a él en eso o de apoyarle, o no se, darle la información a tiempo, suficiente.</p> <p>Por que además es una gente tan abierta tan dispuesta o sea que no hay ningún problema, sea como sea, malo sería que no lo pudieras ver, no se, digo, yo ya tenía ese tipo de relación con el jefe, la bronca de la información no es por que no tienes chance de verlo y de hablar, sí nos metemos ahorita y nos metemos otra vez y nos metemos otra vez, todo el tiempo hay comunicación y muy fluida y todo la cuestión es tal vez también ayudarlo en el sentido de que, mira aquí esta esto y esto por que además lee mucho se da el tiempo, nada más es cuestión de dárselo pues, de que lo tenga ahí y no se, de estar como más al pendiente de eso, de que el esté enterado y de que le de entonces el peso al proyecto por que si, o sea, yo tengo esa sensación y a la mejor es la pura sensación, o sea de cómo que últimamente, o sea, pus ya como que, como que toda esta riqueza pus sí la sabemos nosotros, pero no creo que el esta apasionado en defenderla y pero no estoy tan segura de que lo tiene amarrado, así como desde el fondo y que es mucho su propio discurso.</p> <p>Asesor 2. Pues yo creo que finalmente nosotros en cierta forma somos reflejo también de lo que pasa. Entonces modificar nada más nuestro modo sin que hubiera participado, o sea, sin que hubiera también cambios de Esteban<sup>4</sup> pues sería mucho más puro, no, o sea, a mi lo que siempre me ha hecho falta y también lo he comentado, espero de veras no pecar de sistemática, pero es que yo no conozco un plan de trabajo de la Coordinación y al parecer no existe el plan de trabajo, no existe, o sea, no hay un plan de trabajo como programa organizativo anual que pues que parece que este ahí, no se, o sea, muchas veces he soñado con un</p>	<p>Falta de organización desde los jefes principales</p> <p>Brindar información a tiempo y suficiente hacia las autoridades</p> <p>Brindar la información ordenada para que le de la importancia debida.</p> <p>Que el Jefe se apropie de la riqueza del proyecto.</p> <p>Desconocimiento del plan de trabajo</p>

<sup>4</sup> Profesor disciplinar de un centro universitario, participante en el proyecto del diseño de materiales

Diálogo	Revisión de información
<p>metaplano, un tablero donde se digan los proyectos que se llevan y quien esta en qué, cuáles son los perfiles, quien es experto en qué cosa, o sea, son cosas que yo, que, este, ahora si que en serio, muy en lo personal muchas veces me han hecho falta, no se como por que entra tal proyecto si se supone que nuestra visión tiene otros sentidos, no, o si se entra por que, o sea nomás para sacar o meter cosas, si no para que realmente la cosas tengan un sentido para el propio proceso y de crecimiento, de profesionalización y de ahora si que dar frutos, qué tiene la Coordinación y ahora si que esas son cosas que lo que es yo en lo personal desconozco.</p> <p>Me ha tocado muchas veces que aquí es pleito habido entre nosotras, pues que hay cierto tipo de reuniones en las que se convoca a todo el personal de la Coordinación para discutir cosas que no tienen ningún sentido, o sea, como discutir cuestiones que ni siquiera están en nuestras manos, ni siquiera en manos del Coordinador, como el futuro del proyecto o las reformas administrativas que se están llevando a nivel de la Secretaría General y bueno, que si yo no tengo nada que ver, creo que la gente de intendencia todavía menos, pues no hay, no tenemos nada que ver, si estuviéramos al tanto, a lo mejor generar un escrito o boletín, pegarlo en el tablero, o sea, hacer mucho más funcional esas pérdidas de tiempo, que yo creo que a lo mejor pudiera ser mucho mejor aprovechadas en otro tipo de cosas, como decir, la Coordinación está trabajando esto, esto, esto, o sea, cosas que realmente incumben al trabajo de la Coordinación y no para toma de decisiones, sino para que realmente el trabajo de todos por celular que sea, tenga un sentido en conjunto, o sea, son cosas que cada quién de manera natural le da un sentido a su trabajo, o sea, yo creo son cosas que nos ayudarían mucho a todos, o sea, hay cosas que a mi en concreto me han quitado el tiempo por tomarlo de alguna manera.</p>	<p>Alternativa: tablas de registro con información fundamental de los proyectos.</p> <p>Actividades que tengan sentido para los proyectos.</p> <p>Reuniones sin sentido por el tipo de asuntos a tratar</p> <p>Generar mecanismos para informar y no tratarlos en reuniones.</p>
<p>Pero también son cosas interesantes pues, o sea hay un proyecto muy interesante que pues estuvo más o menos planeado, o sea, no hay problema por fin, bueno son cosas que ya sabes, o sea, yo ya se que viene fin, ya se que de alguna o de otra forma va a haber</p>	<p>Proyecto es interesante.</p>

Diálogo	Revisión de información
<p>participación pero no se qué participación va a haber hasta ahorita, o sea, algo me he enterado por que algo he preguntado, si no pregunto igual y me entero en noviembre o en octubre</p> <p>Hay muy poca visión cómo coordinación mas allá de las personas, yo a veces, últimamente he andado perdida, eso también va a nivel personal, que bueno, yo tiendo mucho a querer promover la sistematización, la comunicación, mucho por mi personalidad y mi carrera pero como que necesito tener una función general, por que si no, no controlo aunque sea al interior mío, o sea, para mi el conocer implica controlar mis propios procesos y los de los demás; cuando no hay esa, cómo se llama, como movimiento de información, esa comunicación, es por que las cosas están realmente fuera de control y con Elena me he dado muchas veces cuenta, por que yo lo discuto y digo, es que no hay esto y no hay, como que no siento, que no hay control cuando realmente puede haber, o sea, si hay control yo no lo siento.</p> <p>Entonces, bueno, eso es algo que yo me he dado cuenta muy en lo que es mi personalidad, entonces, pus bueno, quien sabe si de veras a veces no es tanto o yo realmente, o sea, que yo no lo siento.</p> <p>Asesor externo: ¿Qué deseas comentar? Adelante.</p> <p>Asesor 1. Yo creo que en ese sentido, también me gustaría sentir mucho más respeto, o sea, yo creo que es una palabra clave para la evaluación, por que si no nos respetamos a nosotros mismos por conclusión, no se si de veras estamos respetando los procesos que estamos generando, o sea, cómo vamos a respetar a los maestros y sus tiempos si no nos los respetamos nosotros. A lo mejor es falta de comunicación, pero por qué no respetar más de veras nuestros proyectos o nuestros procesos y decir bueno esto no toca a mí; yo lo veo como una falta de respeto hacia nosotros mismos, o sea, somos demasiado tolerantes, o sea cómo no nos importa a veces quedarnos hasta las 10 de la noche trabajando o salir a las 3 de la mañana, o sea hay muchos que se quedan, a lo mejor yo soy de las que menos.</p>	<p>No se enteran de manera sistemática de lo que sigue en el proceso</p> <p>No fluye la información</p> <p>Ausencia de control en el proceso.</p> <p>No se han respetado los procesos y esto ha influido en el trato a los profesores.</p> <p>Falta de respeto hacia sí mismo en los integrantes del equipo central</p>



Diálogo	Revisión de información
<p>Asesor 2. Hablando también por los demás, empezando por el Coordinador es de los que más trabajan en esta coordinación, o sea, llega a las 8 de la mañana y se va a las 10 de la noche, creo que tampoco toca pues, o sea, yo creo que desde ahí hay cosas que por más orden y orden no para, no por que el orden sea la neta del planeta, pues aunque el orden es lo que te hace tener mas visión y poder valorar, de veras vale, o sea, que es lo que vale el esfuerzo y que igual y poder darle tiempos y espacios a todo con debido respeto.</p>	<p>Necesidad de organización de los tiempos.</p>
<p>Asesor 3. Pues yo creo que estoy de acuerdo en muchas cosas con Elena, sí es cierto, tenemos mucho tiempo aquí y son los mismos problemas de siempre, entre que no respetan ni nosotros nos respetamos los tiempos, por que luego suceden cosas afuera y no se respetan los tiempos. Otra cosa, es que se compromete muchas veces un trabajo y no contamos con la gente y es algo que Maya había dicho y tenía razón, por ejemplo, ocupamos<sup>5</sup> guionistas, ocupamos productores ocupamos gente más especializada para producir video y software. Todo eso también es otro lío, por que la gente se desgasta mucho haciendo cosas que no sabe hacer y que las tiene que hacer e improvisar.</p>	<p>Arraigo de práctica de no respetar los tiempos</p> <p>Faltó personal en algunas actividades concretas de la producción.</p> <p>Personal atendiendo actividades en las que no era especialista</p>
<p>También tenemos el problema de que hay poca cooperación y disposición de los recursos dentro de la Universidad y que no tenemos por que preocuparnos en conseguir ni guionistas ni productores por que aquí hay dentro de la Universidad y no los tenemos.</p>	<p>Limitante: recursos humanos que están en otras dependencias</p>
<p>También otra cosa, hay personal, que a la mejor no se si sea el momento, la cosa es que los sueldos es una cosa que aunque tu tengas buena disposición y buena voluntad es algo que de adentro muy interno te vicia muchas veces, o sea, te vicia mucho estar trabajando muy duro, estar trabajando en un tronco muy especializado, y estar mal remunerado, o sea, es mi caso y el de muchos más, yo creo que eso a mi, eso me ha pesado mucho en el rendimiento del trabajo lo admito y me ha bronqueado mucho conmigo misma, me ha enojado mucho y eso desgasta.</p>	<p>El sueldo no corresponde con las funciones que se realizan</p>

<sup>5</sup> Se utiliza en la región la palabra "ocupamos" como sinónimo de necesitamos

Diálogo	Revisión de información
<p>También estoy de acuerdo con Maya en que no hay un plan de trabajo, nadie sabe a qué le va a entrar, mi trabajo ahorita a quedado claro, pero casi siempre todos los demás años mi trabajo era de gente de bomberazos era de que a ti te toca, tu sistematizas, bien, tu puedes correr y córrele para allá y era así como muy indeferenciado el trabajo, hasta hace poco ya como que tenemos mas claridad y como que he sido más constante en mi trabajo, más organizado pues, pero eso es lo que yo veo que afuera.</p>	<p>Ausencia de un plan de trabajo y falta de claridad en la participación del equipo humano.</p>
<p>Asesor 1. Bueno yo quisiera agregar algo sobre el punto anterior sobre que mejoraría o que modificaciones haría, yo creo que una de las cosas que yo metería en el proyecto y lo haría como nuestra guía de trabajo, sería eso lo de las personas implicadas de una manera más esencial, o sea, qué se necesita para cada momento y partir de eso, bueno, contemplar mi curso, no, contemplarlo a nivel de recursos humanos, pero también de recursos físicos, pues, o sea, muchas veces decimos, es que no tenemos máquinas pero no es tanto las máquinas, no, o sea, pero a veces si son los programas, o sea, como tener bien claro de verdad que se necesita, con que presupuesto contamos, o sea, tener como más repartido, saber exactamente o no exactamente pues, pero más o menos decir bueno se cuenta con esto, no se cuenta con esto, podemos hacer esto; y no por que nos limite si no para tener como una base de trabajo, no, los manejado aparte y que, pues, en parte presupuestos finalmente han sido como algo que se ha, es un proceso de presupuesto neto, o sea, tienes que saber con que presupuesto cuentas para saber que vas a hacer y que posibilidades tienes de trabajar.</p>	<p>Alternativa: Guía de trabajo que indique personas implicadas y en que momento participan, recursos físicos, presupuesto disponible.</p>
<p>Asesor externo. Este, había otras inquietudes, lo que pasa es que ya se fueron respondiendo, ahora estaba pensando en trabajar sobre fuerzas y debilidades,</p>	
<p>Asesor 1. Es reflexionar sobre, lo que si es que sí me di cuenta que teníamos en desorden varios aspectos pero no es tal el desorden, como que hay un proceso ya fijo, de que era implícito pero no esta explícito, por que incluso aquí vas preguntando, pero aquí hay unas</p>	<p>Desorden de los aspectos por que estaban implícitos pero faltó explicitarlos</p>

Diálogo	Revisión de información
<p>preguntas que hablan de qué satisfacciones me ha dado trabajar este proceso, y si existe un proceso o no.</p> <p>De repente yo contestaba que no, pero luego a muchas preguntas contestaba que sí y luego me daba cuenta de que sí hay un proceso, que a la mejor no está escrito que a lo mejor no esta así como sistematizado, pero si checa que hay un proceso interno, o sea, que queda atrás y que se refleja en la manera del trabajo, aunque en el exterior parezca un desorden, pero en el interior a mi me queda claro que si hay un proceso que hemos seguido, aunque no está escrito, no está documentado, pero yo considero, yo pues, si trato de aceptar que somos un desorden, pero no tanto como yo pensaba,</p>	<p>Se reconoce la existencia de proceso no explicitado.</p> <p>Proceso interior que no se escribió</p>
<p>Asesor 3. A mi algo, que bueno, a la hora de estar contestando, también me surgía a veces la duda y creo que es parte de lo que podemos recuperar de digamos del proyecto de investigación, o sea, conforme a pasado más el tiempo y hemos trabajado más en las evaluaciones, yo cada vez me doy más cuenta que es un proyecto de investigación más que realmente un proyecto de elaboración de materiales, no, o sea, como que la elaboración de materiales, es más el pretexto para hacer una serie de investigaciones y fundamentar muchos más procesos</p>	<p>La evaluación ha permitido identificar procesos.</p>
<p>Asesor externo:</p> <p>¿Qué tanto pueden valorar este proceso como tal?</p> <p>Asesor 2. Es algo que para mí, que yo he hablado, cuando se habla del equipo a veces no se, hay como que momentos en los que queda en los académicos y en los proyectos, a veces queda en nosotros, como que no a habido realmente la articulación y la armonía completa como equipo, no, o sea, hay, sigue habiendo el nivel de nosotros, asesoramos y ellos reciben asesoría aun cuando trabajemos juntos, aun cuando siga habiendo un trabajo en conjunto sigue habiendo esa separación, o sea, ellos vienen a asesoría y nosotros asesoramos lo cual no quiere decir que este mal, o sea, obviamente es distinto a la propuesta inicial y yo creo que es muy observable y muy trabajable, no, o sea, a lo mejor no es por que</p>	<div data-bbox="1161 1009 1291 1351" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p><b>TESIS CON FALLA DE ORIGEN</b></p> </div> <p>Faltó articulación del equipo central asesor con los profesores disciplinares</p> <p>Se trabajó diferente a la propuesta, pues no se dio la integración de los equipos.</p>

Diálogo	Revisión de información
<p>hayamos tenido errores en el proceso, sino simplemente por que el proceso tal vez debió haber sido distinto y pues bueno, sobre todo para la investigación que realiza Elena se me hace muy ilustrativo, no, o sea, por que realmente cuesta trabajo por todo lo que tiene cada quién, tanto la gente de los centros como nosotros, el no dejar de lado eso, no, o sea, ni yo, me siento la, yo no me siento forzosamente la que tiene la verdad, pero como que la dinámica de comunicación y de relación se da ahí, o sea, se da así, como yo doy la asesoría y la demás gente viene, a cómo se llama, corregir, evaluar.</p> <p>Y bueno, o sea, mucho de lo que trabajamos aquí es como de lo que ahora si que darle forma a cosas que ya veníamos discutiendo hace mucho tiempo, o sea, como recopilar información, más que realmente sean cosas desconocidas, o sea, a mi no me costó forzosamente trabajo el elaborarlo, o sea, son cosas que hacer pero al mismo tiempo te hace repensarlas de una manera mas constitutiva no que nada más como indicio de los errores o de los de las altas autoridades, que ya conocemos, o sea, no siempre revela nada nuevo</p> <p>Asesor I. Bueno, o sea, quería decir que, este, como que al hacerlo no se si por todo lo que se me ha generado a través del proceso de toda la evaluación, yo un poco le decía a Coco, o sea, yo siento que hay más desorden del que yo hubiera pensado, o sea, que bueno que, o sea, me da gusto oír la impresión de Coco en el sentido del orden interno por que da como mucha confianza, pues en que hay formas de trabajo que a lo mejor se van instituyendo, o sea, al menos como mecánica, más como metodología que como un proceso administrativo en si, me refiero yo al contacto con el asesor en relación tal cual a los diseños, o sea, en este caso, o sea, específicamente. Pero yo más bien como que en broma le decía yo a Maya, bueno a partir de esta pregunta empiezo, o sea, me doy cuenta como que eso no lo he hecho, o sea, es como tomar conciencia de todo un proceso que no tienes ni aprendido, ni seguido, ni bueno, que tratas un campo distinto de conocimiento al que hemos tenido, por lo menos en mi persona como</p>	<p>Dificultad para traducir la propuesta a las acciones</p> <p>Darle forma a los procesos, recopilar información y repensar de manera constitutiva.</p> <p>Identificación del desorden</p> <p>Orden implícito que se puede instituir.</p> <p>Instituir procesos del trabajo académico con el asesor respecto al diseño.</p> <p>Reconocimiento de los aspectos de organización y de administración que dan sentido a un proceso.</p>

Diálogo	Revisión de información
<p>administradora y que no tienes ese procedimiento para nada, no asumido y que entonces eso causa muchísimos problemas.</p> <p>Entonces, este, tal vez yo fui como muy, muy dura, o sea, respecto a lo que estoy planteando, o sea, para mí parecer como que todo es NO en realidad, no se ha hecho o se ha hecho a lo mejor y estoy negando cosas hechas, incluso es difícil hacerlo como a meses de distancia y no se, hay cosas que se decían pero como ya no estoy segura que se hacían, entonces ya mejor las niego y digo no se hacían, o sea, aunque aparentemente si se planteaban metas pero no se hizo sistemático y escrito y aquí están, pues ya no sé si se hicieron, o sea, empiezo a negar cosas, a lo mejor si estuvieron como intención pero no están ni formalizadas ni sistemáticas, eso por un lado</p>	<p>No se reconoce lo hecho y lo planeado, precisamente por no haber registrado ni sistematizado durante el proceso.</p> <p>Se previeron cosas que no se tradujeron en la práctica</p>
<p>Bueno no se si vale comentar sobre lo que se comenta, este, se me hace como muy interesante la observación de Maya por que si es cierto, o sea, no hicimos nada hasta el momento por ambientar, digamos una relación con los otros que fuera justo como para integrar equipo, o sea, no, nunca ha habido ni explícita ni implícita, o sea, ni siquiera apareció como el hecho de que incluso nos hablamos de usted en algunos casos, este, mmm, si, o sea, para nada se puede decir incluso, hasta yo misma que, con ningún equipo por mucho que halla, este, estimación, respeto y cosas muy padres en la relación, que podrían ser, este, interesantes del como nos ven y como los vemos. No es, no es un equipo, o sea, si es cierto que hay una clarísima separación y que además pesa mucho el hecho de que tu tienes el dinero y que tu eres finalmente el que dice si o dice no, entonces, es como una cosa que habría que ver como trabajar, por que ciertamente es una ausencia incluso entre nosotros, yo por ejemplo, yo había notado que entre nosotros, creo que ha sido diferente, o sea, yo me siento mucho más a gusto con ustedes después de estos meses de trabajo, de como pudo ser hace años la relación.</p> <p>Bueno, pues, que de hecho mi relación hacía mucho, por ejemplo en el caso de Coco o con Gloria estaba establecida de otra manera, o sea, yo la he sentido distinta a partir del proyecto y sobre todo de que empieza el proyecto de evaluación.</p>	<p>No se cuidó la integración del equipo asesor con los profesores disciplinares y por lo tanto no se hizo equipo con ellos.</p> <p>Procesos condicionados por el dinero.</p> <p>La relación entre los integrantes del equipo central asesor mejoró durante el proyecto.</p> <p>Las relaciones de trabajo se modificaron en el proyecto, sobre todo a partir de la evaluación.</p>

**TESIS CON FALLA DE ORIGEN**

Diálogo

Revisión de información

Les voy a decir como me siento, o sea, mi sentimiento es como de más confianza, delegación real de cosas, que a mí me costo siempre mucho trabajo hacer antes, o sea, en otro tipo de tareas, en ese sentido yo me siento muy a gusto, o sea, como de plena confianza, es un sentimiento que yo desconocía en la institución, no siempre se me da, nunca tuve gente que colaborara conmigo de la misma manera, pues, o sea, yo me siento ahorita muy a gusto, muy confiada y creo que eso tiene que ver con cosas que decía Coco, que para fortuna o para desgracia no se si sea bueno o sea malo, pero por ejemplo de la gente que sobrevive de con quien hacía el trabajo es Gloria y yo digo, por qué me hallo con Gloria, por que me siento a gusto con Gloria y es por que Gloria tiene una alta tolerancia al caos, no lo hemos platicado, o sea, es una gente tan buena onda, tan dispuesta, que a veces eso yo no sé si es bueno o es malo para nosotros como equipo, pues por que no entra la critica, a lo mejor, bueno, yo me siento a gusto y es parte de un proceso de digamos de ir embonando a lo mejor la gente, por que ahorita casualmente las cuatro que estamos, no podría decir lo mismo de Adriana,<sup>6</sup> pero de las cuatro que estamos creo que todas tenemos una alta capacidad de improvisación y este, Maya puede ser sistemática pero también tiene mucha capacidad de improvisación, no le teme, y Gloria igual y Coco también, yo creo que eso hace por lo menos en mi caso que yo me sienta muy a gusto por que no tengo gente exageradamente dependiente del equipo y eso facilita que se puedan dar procesos a pesar del caos, lo cual no necesariamente es ventajoso cuando tratamos de hacer una autocrítica de cómo funcionamos, o sea, por que con ese potencial que tenemos creo que somos muy capaces, o sea por que aquí estamos reunidos un grupo con una alta capacidad intelectual y de improvisación que se me hace también una ventaja.

La enorme bronca es que nos adaptamos a eso, o sea, con facilidad y entonces es difícil generar cosas de más calidad no y yo creo que hemos llegado a una crisis, o sea, yo si me siento ya en un punto crítico, o sea, como decir no hemos cubierto las metas y no es trivial, pues, o sea, tiene que ver hasta estas personas y cualidades

Confianza para delegar tareas.

Excesiva tolerancia al caos que puede favorecer o perjudicar al equipo.

La tolerancia como ventaja para improvisar en el caos.

Los asesores centrales son más independientes y pueden generar procesos aún en el caos.

Potencial de tener capacidad intelectual y de improvisación.

No logro de metas por que tiene que ver también con las personas y sus cualidades.

<sup>6</sup> Asesora durante 1996 cuando apenas se empezaba a estructurar el proyecto FEIME

Diálogo	Revisión de información
<p>y cosas de ese tipo y que bueno no, o sea, aunque afortunadamente es como que justo todo este trabajo para poner el dedo en la llaga, no, y que pesa muchísimo por supuesto mi personalidad en todo, que yo estoy como coordinadora para que prevalezca mejor, aun cuando hay condiciones y personas que tienen otra manera de trabajar como Gloria y Maya que son mucho más ordenadas, sistemáticas, que Coco y yo somos de otro estilo, y sin embargo pas!! se impone de todos modos una forma de operar desorganizada por que la institución come.</p> <p>No es nada más una cadenita, no, pues no nada más soy yo, yo lo se incluso, yo no era tan así y es lo gacho, o sea, uno empieza a reconocer que la institución se lo come a uno, no es trivial que Coco y yo que somos las que más tiempo llevamos, Coco en esta instancia más caótica de la que yo venía, no es trivial que nos pase, no es trivial que nos este pasando que seamos más adaptables a esto, a lo mejor por el tiempo que llevamos y por que estamos acostumbradas también a la manera de operar de esta Coordinación, que es bastante caótica desde su origen, y bueno, yo los comentarios que pondría al final es que yo creo que hemos aprendido conceptualmente mucho</p> <p>Como que aquí puse algunas de las cosas que más me sobresalen, pero yo creo que es, a mí me gustaría hacer una reflexión que seguro va a seguir con los cuadros y todo lo que tenemos que hacer pero mucho más puntual de los aprendizajes, para recordar todo, pues aquí puse ahorita las cosas que tengo más vivas, o sea, y lo que tengo más vivo es mi aprendizaje de la evaluación, o sea, es como que en lo que estoy más centrada, no.</p> <p>Asesor externo. Es la situación que te ha permitido aprender más, pero ¿Los aprendizajes de todo el proceso?</p> <p>Asesor 1. Si por que ahorita estoy en un aprendizaje conceptual por supuesto muy importante de interiorización y evidencia de los conceptos. Es como que, una cosa es enunciarlos y otra cosa es vivirlos y si siento que eso ha sido muy rico.</p> <p>Este, la otra cosa es como, o sea, toda la parte metodológica que hay, que si ahorita volviéramos a empezar lo hacemos mucho más rápido, mucho más con, este, con más calidad. Creo que eso a mí</p>	<p>Se reconoce el orden en algunos integrantes del equipo asesor, pero a pesar de eso imperó el caos.</p> <p>La desorganización desde quién coordina el proyecto</p> <p>El contexto institucional puede condicionar y generar situaciones de caos</p> <p>Ventaja: el aprendizaje conceptual logrado.</p> <p>Aprendizaje de evaluación.</p> <p>Aprendizaje conceptual.</p> <p>Aprendizaje de lo metodológico.</p>

Diálogo	Revisión de información
<p>me da mucho gusto, o sea, como decir, sí creo que fue valioso o ha sido valioso, por que si ahorita nos dicen cómo se produce un material, sabemos cómo se producen materiales, tenemos una propuesta clara, y eso se me hace más a mí como más valioso, que era primordialmente lo que se trataba.</p> <p>Ahora cuando digo, nosotros, asumo cosas que no están dichas por todos, supongo que eso se ha dado por que se nota mucho en cómo participan, lo que han escrito, su desenvolvimiento, no, en estas cuestiones, o sea, yo lo noto y creo que cada quien debe ver sus aprendizajes por supuesto.</p> <p>Asesor 3 A mí sí me ha quedado claro que hay como un proceso interno de construcción que yo no tenía hasta ahora, o sea, yo sabía al ir en la parte que a mí me toca de los equipos, que es la parte de diseño de actividades y un poco de como de Elena en el plano de diseño curricular, Cuando entré a mi no me quedaban claras muchas cosas todavía, pero al ir trabajando con los equipos el proceso se me ha quedado, yo siento que a partir de la primer asesoría tengo claro el concepto de aprendizaje, pues por la estructura lógica creo en ella y por que ha dado resultados pues en los propios aprendizajes, no solamente aquí sino afuera, como que es un proceso que ya está interiorizado y no solamente de creerlo sino de vivirlo, y a mi esa parte que he vivido con el equipo, me ha quedado muy claro digo y las otras también por que al ir contestando el cuestionario, yo me daba cuenta que hay fases, a mí me queda claro en la fase que entro como yo he sentido por que revisé desde que empezamos. Empecé en febrero, y al principio era como un caos que no sabía dónde entraba en que parte me tocaba y hasta donde, a estas alturas yo puedo decir que parte me toca hasta donde intervengo y en que parte Maya se suelta sola y en que parte ella me necesita o yo necesito a ella o Gloria entra, pero como que aunque no esté escrito, insisto que hay un desorden, a mí en lo personal me queda claro cual es la función, hasta ahorita a estas alturas sé como es la función de Maya o Gloria y Elena dentro del proceso, por que al principio yo me acuerdo que todas le entrábamos a todo, era un reverendo desorden, ahorita no, ahorita sí creo que hemos marcado como un límite.</p>	<p>Logro: una propuesta para diseño de materiales</p> <p>Aprendizaje de los integrantes por la forma de participación.</p> <p>Aprendizaje del proceso de construcción.</p> <p>El equipo central asesor, también se formó durante el proceso</p> <p>Aprendizaje por las vivencias con los equipos.</p> <p>Reconocimiento de un proceso de diseño.</p> <p>Al inicio un caos, después se aprendió durante el proceso.</p> <p>Claridad en cuanto a la participación en el proceso.</p> <p>Avance en el orden y organización del equipo.</p>



Diálogo	Revisión de información
<p>Asesor 2. Yo en ese sentido como lo está diciendo Coco muy en mi participación, a veces no me queda tan claro, o sea, por que finalmente entro en la parte académica, a veces no se si por que tuviera que entrar, pero bueno, también ha habido veces en las que me veo redactando actividades y en lo que estoy trabajando es la parte académica</p> <p>Se me hace muy interesante participar de cabo a rabo en el proyecto, después en la parte pues ya de producción, de elaboración en concreto, de la intervención con los medios y los productores, pero, o sea, no me causa precisamente un conflicto pero a veces si hay un proceso como aquí, o sea, ¿y yo que hago aquí? si pego a todo, ora pues pego a todo no, pero a veces es como muy de eje mi participación, más de verdad de momento no se, si igual en todo los momentos soy necesaria o estoy preparada, no, o sea, de mi parte no hay problema, o sea, a mi se me hace interesante la participación y finalmente sobre todo por la visión que hemos ido generado en conjunto nosotros. La comunicación, o sea, no tiene que ver nada más con los medios, no, o sea, ora si que con todo el ambiente, entonces, por mi formación pus ha habido como un acompañamiento de todas las etapas, que pudiera ser interesante, digo, a mí por lo menos en lo personal me resulta interesante, pero pues tal vez en la primera planeación que había, como que esas fases, o sea, en mi caso, siento que no se ha respetado y que a lo mejor es parte del decir, bueno a lo mejor pos necesito ahora una participación mas amplia o si no se necesita pos entonces concentrarme más en otra parte, no sé, yo no tendría las respuestas.</p> <p>Si yo participo en todo a mí me interesa, de hecho a mi me interesa mucho más lo académico, más en el sentido que se me hace muy importante retomar el proceso para que el final tenga, o sea, sea mucho más, o sea, se note, pero pues si es cierto que como etapas así, yo no he vivido el meterme en concreto en una etapa, a lo mejor con los primeros proyectos pero muchas veces volvía a trabajar otra vez desde atrás, aún cuando ya tenían elaborados los cuadros, y todo eso no se volvió a trabajar otra vez sobre desarrollo de actividades, entonces pues es eso y no sé que opinen.</p>	<p>No hay claridad en ella en qué parte le toca y cuándo.</p> <p>No se identifica la asesora en una parte específica, pues ha participado en todo</p> <p>Por su formación en comunicación, se vio la necesidad de su colaboración en distintos momentos del proceso</p> <p>No se respetaron las fases.</p> <p>Confusión si le toca estar en todo o en una parte</p> <p>Se reconoce la importancia de estar en todo el proceso.</p> <p>El diseño didáctico pegado a lo comunicativo y por lo mismo se requiere acompañamiento</p>

Diálogo	Revisión de información
<p>Asesor 1. Yo creo que ha habido ciertamente más confusión por que al principio quedaba claro, fue muchísimo por que toda la parte de formación se dio más o menos desde una primera sesión, a través de asesorías la gente empezó a diseñar los que eran, como los del proyecto original, o sea, que eran equis número de equipos, cuando de repente, cuando hicimos el taller para selección de medios si estaba clara una fecha prevista, incluso cada quién preparó su manual<sup>7</sup> para entrarle y cuando se empezaba</p> <p>Se empieza la etapa para seleccionar los medios, la participación de Maya en la selección de los medios fue muy relativa en cada equipo, o sea, no hubo una participación, o sea, estaba casi decidido, o sea, como que algunos llegaban decididos, otros, o sea, se fue replanteando, toda esa etapa fue muy difusa y lo que hubiera tenido que ser desde la selección del medio hasta la de seguimiento de la producción se convirtió como, desde mi punto de vista, como coordinadora Maya y va a entrar en la producción, o sea, en el seguimiento de la producción, ¿no es cierto?</p> <p>Asesor 2. No solo ahí, sino un punto que creo que hay ahí, de la imagen global, o sea, lo que era la imagen fue fortuito.</p>	<p>El proceso quedó claro al principio en lo enunciado, el problema fue al operarlo.</p> <p>Se previeron los cuadernos (manuales) de formación y cuando empezaba cada quien, pero fue verbalizado y no escrito</p> <p>El medio para expresar los materiales educativos se decidió ante de revisar los lineamientos del cuaderno respectivo</p> <p>La elección del medio fue una etapa difusa. Toda la producción la atendió una sola persona. Atender cosas que no estaban previstas.</p>
<p>Asesor 1. Creo que te refieres, o sea, cuando tu empezaste a intervenir en diseño de actividad fue el caso por ejemplo de Miguel<sup>8</sup> y ¿Qué otro proyecto? de arquitectura, ahí no debió suceder por que se suponía que ya estaban hechas las guías, pero bueno, era normal que al pasar a producción pudiera surgir el que se tuvieran que pulir, depurar o lo que fuera de las actividades, pero yo creo que en caso de Coco es otro tipo de participación, distinta a la otra, por que en la otra si fue de origen, de entrada, incluso Gloria fue involucrada en algún momento también en el mismo sentido, pero más como tangencialmente, entonces yo creo que ahí fue absolutamente fortuito, por que yo recuerdo perfecto como se dio en una sesión y yo creo que ahí fue una cuestión como de dejarnos llevar, como lo que el proyecto demandaba, que no era el proyecto, era la persona, y ahora ya como que ya me caen más los 20s,</p>	<p>Dependiendo del tipo de material, algunos en la producción requieren de cambios Ejem: software.</p> <p>Se involucraba al personal en el proceso sin tenerlo previsto.</p> <p>El profesor disciplinar condicionaba proceso por no tener una ruta precisa y se involucraba a los asesores en la dinámica de él.</p>

<sup>7</sup> Se utilizó indistintamente la denominación de Cuadernos o Manuales de formación.

<sup>8</sup> Profesor disciplinar que participó diseñando material educativo

Diálogo	Revisión de información
<p>como que en su momento el arquitecto<sup>9</sup> dijo discútase la imagen global, invítese entonces a Maya, pero no estaba terminada la guía. En realidad bronqueo por que según recuerdo, yo asistí a la siguiente sesión, empieza Maya y empieza desde una noción que obviamente ella traía y ahí se empieza a hacer un relajo, volvemos a hacer y entonces bueno, ahí si creo que fue absolutamente fortuito y como que no era el momento pues hubo un error en mi caso, fue como decir, a pues me convenció de que eso era lo que había que discutir, que no era lo que había que discutir, pero también creo que fue fortuito.</p>	<p>Se aceptaron y toleraron diferentes caminos, que luego se revaloraron.</p>
<p>Asesor externo. ¿Discutieron en algún momento la participación de cada quién en el proceso de acuerdo a sus capacidades?</p>	
<p>Asesor I. No tengo claro, pero si recuerdo muy bien que Gloria ha sido sumamente aportativa, bueno, Gloria desde siempre ha querido estar más adentro en la producción de materiales, y cuando Gloria aporta cosas al flujograma, no tengo claro en cuanto a su participación en el proceso de la actividad, con Coco como sea por supuesto que hay mucha idea y pues, toda la idea.</p>	<p>No se tiene precisión en donde participa la responsable de evaluación.</p>
<p>Tenemos las mismas competencias no en el sentido y a lo mejor esto es lo que nos lleva también a poder definir otras maneras de trabajar, o sea, que fueran más del seguimiento global de un proyecto, no como se ha querido hacer desde un principio del proyecto y que bueno, a lo mejor es parte de lo que se puede hacer en la medida de que vamos caminando, sobre todo sí hay interés, obviamente la capacidad esta probada, entonces, tal vez por supuesto hay que repasar más las fases previas y hay cosas en las que no nos hemos metido todos y todo queda y queda y lo discutimos.</p>	<p>Se reconoce capacidad e interés de los asesores</p>
<p>Creo que es un faltante que hay que ver la manera de cómo se va a incorporar y transformar sistemáticamente el asunto de la evaluación por que fue una cosa que debió haber estado más bien en la fase uno de diseño, o sea, fue contradictorio con nuestra misma manera de proceder.</p>	<p>La evaluación debió estar considerada desde la primera fase.</p>

<sup>9</sup> Profesor disciplinar, Miguel

Diálogo	Revisión de información
<p>Desde siempre hemos dicho que empezamos por el producto y el producto va antes de la evaluación y no entró, entonces lo que luego discutí con Gloria es que bueno, la revisión de, o sea, en el momento en que las guías estén punteadas a Gloria le va a tocar revisar si es congruente o no con criterios de evaluación, pero va a ser más como revisión, que como tendría que haber sido, como revisión de diseño, este, bueno, a mi me queda claro que ha sido una laguna.</p>	<p>No se consideró la evaluación</p> <p>La evaluación de guías como cotejo con indicadores, pero no considerados en el diseño de los materiales.</p>
<p>Responsable de evaluación. Este, yo te voy a decir una cosa, sería como que estar aunque no necesariamente intervenir o colaborar, o sea, como ir conociendo cual era el proceso de construcción del diseño curricular, de hecho en la primera propuesta que yo hice de manual, hice una de las partes de la propuesta de cómo evaluar el proceso de la elaboración de material y ahí estaba, tenía contemplado claro que desde el diseño curricular, que yo estuviera como acompañando, siguiendo el proceso, no con el fin de hacer necesariamente una evaluación del proceso y del material si no más bien acompañando como se estaba haciendo la construcción del diseño para checarlo después en cuanto a evaluación.</p>	<p>Se indica la importancia de conocer el proceso desde el diseño curricular, lo cual se indico en un primer manual sobre evaluación, pero esa parte se quito.</p>
<p>Asesor 1. Y queda claro, si, si. Hay una cosa que hemos platicado, pero el estilo ha sido como muy personal, como decir por ejemplo, yo recuerdo haber comentado con Gloria y que no se ha concretado todavía en que ella y yo tendríamos que estar trabajando ya desde cuando en el diseño del piloteo, no hemos hecho nada por que tiene que ver directo con la evaluación de aprendizaje y este, no le dimos entrada, o sea, a mí si me quedan muy claras las fases y a veces me quedo con la idea de que a ustedes les quedan claras, yo creo que eso es parte de, o sea, que bueno irlo dialogando, ir precisando de dónde a dónde y ver que efectivamente hubo casos en los que eso fue completamente azaroso pues el caso aquí específico de lo de Diseño Gráfico, pero bueno, no está mal, se pueden llevar otra manera.</p>	<p>No se diseñó el piloteo, se pensaba más en términos de pilotear contenido y no de la diversidad de variables a revisar en el material</p> <p>Precisar actividades en algunos proyectos por sus características</p>
<p>Asesor 3. Yo otra cosa que veo ahorita es que hay, o sea, no creo que sean fases tan cuadradas pero bueno yo ahorita lo veo ya</p>	<p>Faltó precisión en las fases.</p>

Diálogo	Revisión de información
<p>después, o sea, en un principio me parecían muy lógicas pero, o sea, hay cosas del paso 3, digo de la etapa digamos de producción del material, que a lo mejor se pueden hacer desde la primera etapa como toda la elaboración del concepto, el ¿cómo se llama? pues que públicos van, o sea, todo ese perfil que finalmente es necesario para la producción desde que se están elaborando las actividades se está viendo, o sea, entonces en ese momento como formalizar este tipo de cosas, creo que se puede mezclar más, que la intervención sea directamente en todas las etapas.</p> <p>Yo creo que las etapas son realmente menos cuadradas, por otro lado, nosotros mismos lo hemos visto, ya se está desarrollando un trabajo como para compensar eso, que hay que ser más específicos nosotros en cada etapa y en lo que implica cada una de las etapas, que nosotros mismos nos hemos clarificado mientras hemos ido trabajando, o sea, hay que hacer esto o habrá que hacer esto y eso lo vamos viendo conforme hemos vivido el proceso</p>	<p>Cuidar desde la primera etapa aspectos que se trabajan en la producción.</p> <p>Participar en todas las etapas</p> <p>Necesidad de especificidad en las etapas</p> <p>En el proceso se han aclarado algunas cosas por hacer</p>
<p>Asesor 1. Fíjate que de cómo yo lo planteo en mi proyecto personal, o sea, lo de los equipos interdisciplinarios, es bien chistoso, por que ahorita yo caigo en cuenta que yo renuncié a la interdisciplinaria y justo las fases niegan el proceso como siempre he peleado que sea, es bien chistoso por que la hipótesis de la que yo partí y quise defender sobre todo cuando trabajamos con la gente de medios que era de otro lado, era justo el hecho de que nosotros dijimos que no es un trabajo de estafeta, si no que la negociación de los significados y las construcciones se van dando en conjunto de manera integradora de todos los participantes en el proceso y muy pronto, en la manera de organizarnos renuncie a esa parte y tengo claro por qué creo que me interesó antes todo este proceso. A lo mejor corrobora por lo que están diciendo y creo que tiene sentido el que todos tenemos que estar en todo el proceso, cada quién con su visión, su línea.</p>	<p>Contradicción entre la interdisciplinaria y se plantearon fases que las niegan.</p> <p>Se pretendía un trabajo de negociación y de construcción no explicitado</p> <p>Como equipo estar en todo el proceso.</p>
<p>Afortunadamente, por ejemplo, esta parte de la interactividad y tu preocupación por la doble vía sobre el producto, bueno, tiene</p>	<p>Interactividad y producto de aprendizaje desde el inicio del diseño.</p>

Diálogo	Revisión de información
<p>que estar presente desde que se inicia el diseño y no puede ser en otro momento entonces a la mejor te regresa a replantear las actividades y las actividades no son suficientemente interactivas o sea, cuestiones de ese tipo que a lo mejor cada quién debe cuidar ciertos principios del paradigma, ¿no? Este, y que sí, y que sí tiene que ver con un proceso interdisciplinario desde inicio o multidisciplinario, no sé por qué una cosa o la otra, este, y o sea, a mí me queda claro que la renuncia que yo tuve, tuvo mucho que ver no con este proyecto, sino con, como las circunstancias que rodearon, sobre todo el trabajo con Medios,<sup>10</sup> o sea, yo como que dije, o sea, bueno yo soy una necia, o sea, esto no funciona, no funciona por que a ellos les parece ilógico, cansado, ¿no? y empecé a vivirlo, no sé si tan conscientemente al interior del mismo equipo, o sea, y para qué tener a Gloria y a Maya aquí pues todavía no estamos en el momento de producción. Yo creo que reproduce el esquema del que quise librarme de allá, lo que pasa es que se quiso hacer muchas reuniones, o sea, se quiso hacer con lo de video, o sea, irrumpieron áreas como del productor.</p> <p>Y lo único que yo notaba era un cansancio y un desgaste de la gente que ya no entraba en acción por que nunca le vieron sentido, y yo creo que nosotros somos un equipo que tiene otra visión y que entonces lo que ustedes dicen como que me lo refresca, no, o sea, pues yo creo que si se puede trabajar de otra manera más simultánea más interfase no es como tan lineal.</p> <p>Asesor 2. Yo por lo que están comentando veo otros dos puntos uno que finalmente si ha habido cierto trabajo y mucho trabajo por lo menos entre nosotros y que los aprendizajes nos hacen ser distintas a como empezamos, entonces la interdisciplinariedad ya no tiene que ver con varias personas por que nosotros en nuestra persona ya sabemos mucho como de pedagogía y digo, no soy experta ni nada, las demás saben algo de comunicación algo de evaluación entonces ya no es desconocer por, o sea, totalmente los procesos, no, entonces puedes intervenir y puedes intervenir a lo mejor de una manera a lo mejor de otra, o sea, que de más</p>	<p>No se tiene seguridad si trabajar lo interdisciplinario o multidisciplinario.</p> <p>Por las circunstancias se renunció a la interdisciplinariedad</p> <p>No se involucró al personal</p> <p>Se aplicó un esquema de trabajo no deseado</p> <p>Trabajar de manera simultánea algunas cosas, más integración y no lineal</p> <p>Existió mucho trabajo.</p> <p>La interdisciplinariedad se sustituye por la variedad de aprendizajes de cada asesor.</p> <p>Es posible mayor participación de los asesores en el proceso por los aprendizajes obtenidos.</p>

<sup>10</sup> Se refiere a los intentos de trabajar con la Coordinación de Medios de la U de G.

Diálogo	Revisión de información
<p>frutos que no tienen ni idea, eso por un lado para el proceso eso no es así como la generalidad, eso por un lado y por otro lado, algo que puede, podría funcionar, empezar a pensar las cosas por ahí que la interdisciplinariedad o el trabajo en equipo no forzosamente tendría que ver con que estemos todos juntos todo el tiempo si no que trabajemos todos en las etapas, o sea, a lo mejor no nos podemos juntar todos a discutir o a trabajar, sino que todos participamos en la etapa que si necesitamos cierta cosa, un documento, bueno todo mundo trabaja sobre el documento todo mundo tiene así como la aportación en el momento.</p>	<p>No hay precisión de en que consiste el trabajo interdisciplinario</p> <p>Trabajo colaborativo al generar documentos, así todos los conocerían.</p>
<p>Asesor 1. No quiere decir que hagamos las juntas esas eternas en las que no llegábamos a nada y acabábamos por caernos hasta gordos, no sé por ahí a la mejor le calamos y puede ser una forma de operar en un futuro, ¿no?, en función de cómo nosotros también vayamos generando procesos de sistematización.</p>	<p>Alternativa: generar documentos y sistematizar más en equipo.</p>
<p>Asesor externo. Este, pero en fin esa reflexión da como para irle pensando con detalle, si, si en corto dijeran bueno voy a, si empezara de nuevo qué cuestiones en concreto me imagino que deberían de hacerse, así como muy en breve que dirían en corto ustedes tres si replantearan, si empezaran de nuevo hoy, este, que harían de nuevo, este, es como la primera reflexión corta que iniciamos a trabajar.</p>	<div data-bbox="1202 838 1330 1175" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>TESIS CON FALLA DE ORIGEN</p> </div>
<p>Asesor 1. Yo una de las cosas, bueno, a partir de la Guía de evaluación, de la verificación de materiales yo le estaba dando vueltas. se hizo un primer intento y está ya por terminarse, creo que eso sería importante para que todas de veras tengamos mucho más visualizado el proceso.</p>	<p>Que las asesoras retomen lo vivido en el proceso</p>
<p>Asesor externo. ¿Desean comentar algo más?</p>	
<p>Asesor 2. No, creo que está cubierto.</p>	
<p>Asesor 3. No, de alguna manera quedó antes comentado.</p>	