



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades  
Área Académica de Ciencias de la Educación



---

---

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Evaluación del desempeño de las instancias de gestión  
involucradas en la operatividad de la flexibilidad de los  
programas educativos de licenciatura en la UAEH

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

**ROSA MARÍA TREJO REYES**

DIRECTORA DE TESIS

DRA. ROSAMARY SELENE LARA VILLANUEVA

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO, NOVIEMBRE DE 2015



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO  
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
ÁREA ACADÉMICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DCE/109/2015

**MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO**  
**DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR**  
**P R E S E N T E**

**Estimado Maestro:**

Sirva este medio para saludarlo, al tiempo que nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el proyecto de investigación **titulado “Evaluación del desempeño de las instancias de gestión involucradas en la operatividad de la flexibilidad de los programas educativos de licenciatura en la UAEH”** que para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación presenta la **Mtra. Rosa María Trejo Reyes**, matriculada en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, (Generación 2012-2014), con número de cuenta 148781; consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis, por lo que, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que la alumna mencionada le otorgamos nuestra autorización para imprimir y empastar el trabajo de Tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen para obtener el grado.

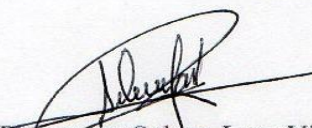
Atentamente


*“Amor, Orden y Progreso”*


Pachuca de Soto, Hgo. 12 de noviembre de 2015


Dr. en D. Edmundo Hernández Hernández  
**DIRECTOR**



  
Dra. Rosamary Selene Lara Villeneuve  
**DIRECTORA DE TESIS**

  
Dr. Tiburcio Moreno Olivos  
**PROFESOR INVESTIGADOR**

  
Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa  
**PROFESORA INVESTIGADORA**

  
Dr. Octaviano García Robelo  
**PROFESOR INVESTIGADOR**

CCP. Archivo.

Pachuca-Actopan, km. 4, Col. San Cayetano, C.P. 42084,  
Tel. (01-771) 717-20-00, ext. 5231  
uaeh\_doc.edu@hotmail.com

PROMOTOR 



## **Dedicatorias**

*A todas las personas interesadas en los procesos educativos y sobre todo a quienes se responsabilizan de mejorar cada día*

*A la mejor persona que he conocido en mi vida, por todo su tiempo, por sus palabras de aliento, por sus horas de trabajo, por sus regaños, por estar ahí en los pesados días, por todo su amor y su interés por mi vida.*

*A Adry, Rich y Sandy por todo lo que son.*

## **Agradecimientos**

*A Dios por el privilegio de ser quien soy  
y por la fortaleza para enfrentar la vida.*

*A Octavio por su interés, paciencia,  
tiempo, dedicación y presión.*

*A la Dra. Selene por su apoyo y tiempo.*

*A la Dra. Maritza por su orientación.*

*Al Dr. Tiburcio por su amistad y compromiso.*

*Al Dr. Octaviano por compartir sus  
conocimientos.*

*A mis padres por su apoyo de toda la vida.*

*A Adry, Rich y Sandy por seguir  
esperando tiempo para ellos.*

*A Angélica por su tiempo y su trabajo pero  
sobre todo por acompañarme.*

*A Mónica por atenuar mi trabajo.*

*A Alba y Juanita por su comprometido trabajo.*

<b>ÍNDICE</b>	
<b>ÍNDICE DE GRÁFICAS.....</b>	<b>7</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS .....</b>	<b>7</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS.....</b>	<b>13</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>18</b>
Planteamiento del Problema: .....	18
Objetivos: .....	20
Preguntas de investigación .....	21
Metodología .....	21
<b>CAPÍTULO 2. EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....</b>	<b>40</b>
<b>2.1. LINEAMIENTOS MUNDIALES .....</b>	<b>40</b>
2.1.1. Rasgos comprendidos en las reformas de educación superior para su implementación	46
<b>2.2. LINEAMIENTOS EN AMÉRICA LATINA .....</b>	<b>51</b>
<b>2.3. LINEAMIENTOS EN MÉXICO .....</b>	<b>63</b>
2.3.1. Tres retos a alcanzar en las Instituciones de Educación Superior (IES) .....	65
2.3.2. Acciones emprendidas .....	68
<b>2.4. LINEAMIENTOS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO .....</b>	<b>71</b>
<b>2.5. MODELOS EDUCATIVO Y CURRICULAR Y SU VINCULACIÓN CON LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS.....</b>	<b>75</b>
<b>CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN INSTITUCIONAL.....</b>	<b>83</b>
<b>3.1. LAS PERSPECTIVAS ACTUALES EN LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL.</b>	<b>92</b>
<b>CAPÍTULO 4. ESTADO DEL CONOCIMIENTO .....</b>	<b>98</b>

<b>4.1. CONSIDERACIONES DE LA FLEXIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU VINCULACIÓN CON LOS PROCESOS DE GESTIÓN.....</b>	<b>98</b>
<b>CAPÍTULO 5. FLEXIBILIDAD Y EDUCACIÓN .....</b>	<b>118</b>
<b>5.1. CONCEPTO DE FLEXIBILIDAD .....</b>	<b>121</b>
<b>5.2. FLEXIBILIDAD ADMINISTRATIVA-GESTIÓN .....</b>	<b>127</b>
<b>5.3. FLEXIBILIDAD ACADÉMICA .....</b>	<b>133</b>
<b>5.4. FLEXIBILIDAD PEDAGÓGICA .....</b>	<b>135</b>
<b>5.5. FLEXIBILIDAD CURRICULAR .....</b>	<b>139</b>
5.5.1 FLEXIBILIDAD EN LOS PLANES DE ESTUDIO .....	145
<b>CAPÍTULO 6. LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR COMO SISTEMAS .....</b>	<b>153</b>
<b>CAPÍTULO 7. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>164</b>
<b>7.1. DATOS GENERALES DE LA POBLACIÓN ENCUESTADA .....</b>	<b>164</b>
<b>7.2. CAMBIOS EN LA FLEXIBILIDAD ADMINISTRATIVA-GESTIÓN.....</b>	<b>168</b>
<b>7.3. CAMBIOS EN LA FLEXIBILIDAD ACADÉMICA .....</b>	<b>183</b>
<b>7.4. CAMBIOS EN LA FLEXIBILIDAD PEDAGÓGICA.....</b>	<b>186</b>
<b>7.5. CAMBIOS EN LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR.....</b>	<b>189</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>244</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>253</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

GRÁFICA 1. TOTAL DE PUBLICACIONES ENCONTRADAS	98
GRÁFICA 2. TIPO DE PUBLICACIÓN	101
GRÁFICA 3. CLASIFICACIÓN DE LOS ARTÍCULOS	101
GRÁFICA 4. TIPO DE PUBLICACIONES	102
GRÁFICA 5. NÚMERO DE PUBLICACIONES POR AÑO	103
GRÁFICA 6. CONTEXTO DE LAS PUBLICACIONES	103
GRÁFICA 7. DISTRIBUCIÓN DE PUBLICACIONES INTERNACIONALES POR LUGAR	104
GRÁFICA 8. DISTRIBUCIÓN DE PUBLICACIONES NACIONALES	105
GRÁFICA 9. CONTEXTO UNIVERSITARIO DE LAS INVESTIGACIONES	106
GRÁFICA 10. POSTURAS EPISTEMOLÓGICAS	108
GRÁFICA 11. USO DE INSTRUMENTOS	111
GRÁFICA 12. TIPO DE INSTRUMENTOS	111
GRÁFICA 13. PRECISIÓN DEL USO DE INSTRUMENTOS	112
GRÁFICA 14. PUBLICACIONES POR AUTOR	112
GRÁFICA 15. USO DE LOS CONCEPTOS EN LOS TÍTULOS DE LAS PUBLICACIONES	113
GRÁFICA 16. AGRUPACIÓN DE PALABRAS CLAVE POR CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	115
GRÁFICA 17. TEÓRICOS MÁS REPRESENTATIVOS	116
GRÁFICA 18. GÉNERO	164
GRÁFICA 19. NIVEL ACADÉMICO	164
GRÁFICA 20. PUESTO QUE DESEMPEÑA	165
GRÁFICA 21. ANTIGÜEDAD EN LA UAEH	165
GRÁFICA 22. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN	166
GRÁFICA 23. ANTIGÜEDAD	166
GRÁFICA 24. POBLACIÓN QUE ATIENDE	167

## ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. DELIMITACIÓN METODOLÓGICA	27
TABLA 2. OBJETIVOS-FUNCIONES DE LAS INSTANCIAS DE GESTIÓN	32
TABLA 3. PROYECCIÓN DE LA MUESTRA	33
TABLA 4. ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN	37
TABLA 5. ELEMENTOS Y CATEGORÍAS DE FLEXIBILIDAD	38
TABLA 6. ELEMENTOS DE FLEXIBILIDAD POR INSTANCIA DE ADMINISTRACIÓN Y/O GESTIÓN	39

TABLA 7. CRECIMIENTO DE LA MATRICULA PARA AMÉRICA LATINA	57
TABLA 8. PLANTEAMIENTOS DESDE LA DIMENSIÓN FILOSÓFICA DE LOS MODELOS EDUCATIVO Y CURRICULAR EN PROGRAMAS EDUCATIVOS	80
TABLA 9. PLANTEAMIENTOS DESDE LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LOS MODELOS EDUCATIVO Y CURRICULAR EN PROGRAMAS EDUCATIVOS	81
TABLA 10. PLANTEAMIENTOS DESDE LA DIMENSIÓN SOCIOLÓGICA DE LOS MODELOS EDUCATIVO Y CURRICULAR EN PROGRAMAS EDUCATIVOS	81
TABLA 11. PLANTEAMIENTOS DESDE LA DIMENSIÓN JURÍDICA DE LOS MODELOS EDUCATIVO Y CURRICULAR EN PROGRAMAS EDUCATIVOS	82
TABLA 12. PLANTEAMIENTOS DESDE LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LOS MODELOS EDUCATIVO Y CURRICULAR EN PROGRAMAS EDUCATIVOS	82
TABLA 13. PLANTEAMIENTOS DESDE LA DIMENSIÓN OPERATIVA DE LOS MODELOS EDUCATIVO Y CURRICULAR EN PROGRAMAS EDUCATIVOS	82
TABLA 14. TIPO DE PUBLICACIÓN	100
TABLA 15. CLASIFICACIÓN DE LOS ARTÍCULOS	101
TABLA 16. TIPO DE PUBLICACIONES	102
TABLA 17. NÚMERO DE PUBLICACIONES POR AÑO	103
TABLA 18. DISTRIBUCIÓN DE PUBLICACIONES INTERNACIONALES POR PAÍS	104
TABLA 19. DISTRIBUCIÓN DE PUBLICACIONES NACIONALES	105
TABLA 20. CONTEXTO UNIVERSITARIO DE LAS INVESTIGACIONES	105
TABLA 21. POSTURAS EPISTEMOLÓGICAS	107
TABLA 22. DISTRIBUCIÓN DE PUBLICACIONES POR POSTURAS EPISTEMOLÓGICAS	108
TABLA 23. USO DE INSTRUMENTOS	110
TABLA 24. TIPO DE INSTRUMENTOS	111
TABLA 25. PRECISIÓN DEL USO DE INSTRUMENTOS	111
TABLA 26. USO DE CONCEPTOS EN LOS TÍTULOS DE LAS PUBLICACIONES	113
TABLA 27. FRECUENCIA DE LAS PALABRAS CLAVE	114
TABLA 28. ORGANIZACIÓN POR CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LAS PALABRAS CLAVE	115
TABLA 29. AGRUPACIÓN DE PALABRAS CLAVE POR CATEGORÍA DE ANÁLISIS	115
TABLA 30. TEÓRICOS MÁS REPRESENTATIVOS	116
TABLA 31. GÉNERO	164
TABLA 32. NIVEL ACADÉMICO	164
TABLA 33. PUESTO QUE DESEMPEÑA	165
TABLA 34. ANTIGÜEDAD EN LA UAEH	165
TABLA 35. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN	166



TABLA 36. ANTIGÜEDAD _____	166
TABLA 37. POBLACIÓN QUE ATIENDE _____	167
TABLA 38. IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN CUANTO A LAS POLÍTICAS DE LA INSTITUCIÓN _____	168
TABLA 39. IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN CUANTO A LOS REGLAMENTOS Y LA NORMATIVIDAD DE LA INSTITUCIÓN _____	169
TABLA 40. IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN CUANTO A LA ORGANIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN _____	169
TABLA 41. IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN CUANTO A LOS PROCESOS ADMINISTRATIVOS DE LA INSTITUCIÓN _____	170
TABLA 42. IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN CUANTO A LAS CONTRATACIONES DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA INSTITUCIÓN _____	170
TABLA 43. IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN CUANTO A LAS CONTRATACIONES DEL PERSONAL ADMINISTRATIVO DE LA INSTITUCIÓN _____	171
TABLA 44. INSTANCIA QUE DETERMINA CAMBIOS- HONORABLE CONSEJO UNIVERSITARIO _____	171
TABLA 45. INSTANCIA QUE DETERMINA LOS CAMBIOS- RECTORÍA _____	172
TABLA 46. INSTANCIA QUE DETERMINA LOS CAMBIOS-SECRETARÍA GENERAL _____	172
TABLA 47. INSTANCIA QUE DETERMINA LOS CAMBIOS-DIRECTORES DE ESCUELAS E INSTITUTOS _____	172
TABLA 48. INSTANCIAS QUE DETERMINAN LOS CAMBIOS- ACADEMIAS _____	173
TABLA 49. INSTANCIAS QUE DETERMINAN LOS CAMBIOS- DIRECCIONES ADMINISTRATIVAS _____	173
TABLA 50. FUNCIONES DE SU DIRECCIÓN-MODIFICACIÓN DEL ORGANIGRAMA _____	173
TABLA 51. PLAZO DE MODIFICACIONES-ORGANIGRAMA _____	174
TABLA 52. CAMBIOS EN LOS ORGANIGRAMAS CONTRA PLAZO EN LAS MODIFICACIONES _____	174
TABLA 53. FUNCIONES DE SU DIRECCIÓN-MODIFICACIÓN DE LOS REGLAMENTOS _____	175
TABLA 54. PLAZO DE TIEMPO DE LAS MODIFICACIONES- REGLAMENTOS _____	175
TABLA 55. CAMBIOS EN LOS REGLAMENTOS CONTRA PLAZO EN LAS MODIFICACIONES _____	175
TABLA 56. FUNCIONES DE SU DIRECCIÓN- MODIFICACIÓN _____	176
TABLA 57. PLAZO DE TIEMPO DE LAS MODIFICACIONES- FUNCIONES _____	176
TABLA 58. CAMBIOS EN LAS FUNCIONES CONTRA PLAZO EN LAS MODIFICACIONES _____	177
TABLA 59. ACTIVIDADES EN LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS-NUEVAS ACTIVIDADES EN SUSTITUCIÓN DE LAS QUE SE HACÍAN ANTES _____	177
TABLA 60. IMPACTO DE LOS CAMBIOS- NUEVAS ACTIVIDADES EN SUSTITUCIÓN DE LAS QUE SE HACÍAN ANTES _____	177
TABLA 61. ACTIVIDADES NUEVAS EN LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS Y CONSIDERACIONES DE LOS CAMBIOS _____	178
TABLA 62. ACTIVIDADES EN LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS-SE HAN INCREMENTADO _____	178
TABLA 63. IMPACTO DE LOS CAMBIOS-SE HAN INCREMENTADO LAS ACTIVIDADES _____	179
TABLA 64. INCREMENTO DE ACTIVIDADES EN LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS Y CONSIDERACIONES DE LOS CAMBIOS _____	179
TABLA 65. ACTIVIDADES EN LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS-CONTINÚAN LAS MISMAS _____	179
TABLA 66. IMPACTO DE LOS CAMBIOS-CONTINÚAN LAS MISMAS ACTIVIDADES _____	180
TABLA 67. ACTIVIDADES EN LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS-HAN DISMINUIDO _____	180
TABLA 68. IMPACTO DE LOS CAMBIOS-HAN DISMINUIDO LAS ACTIVIDADES _____	180

TABLA 69. DISMINUCIÓN DE ACTIVIDADES EN LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS Y CONSIDERACIONES DE LOS CAMBIOS _____	181
TABLA 70. CAMBIOS _____	181
TABLA 71. CONSIDERA CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA DE LA INSTITUCIÓN VS CATEGORÍA DE FLEXIBILIDAD _____	182
TABLA 72. LA GESTIÓN PARA EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS INSTITUCIONALES ES ADECUADA _____	182
TABLA 73. CAMBIOS _____	183
TABLA 74. EN LA VINCULACIÓN CON OTRAS DIRECCIONES O INSTANCIAS DE LA MISMA INSTITUCIÓN _____	183
TABLA 75. IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN LA VINCULACIÓN CON OTRAS DIRECCIONES O INSTANCIAS DE LA MISMA INSTITUCIÓN _____	184
TABLA 76. EN LA VINCULACIÓN CON OTRAS DIRECCIONES O INSTANCIAS EXTERNAS A LA INSTITUCIÓN _____	184
TABLA 77. IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN LA VINCULACIÓN CON OTRAS DIRECCIONES O INSTANCIAS EXTERNAS A LA INSTITUCIÓN _____	184
TABLA 78. IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS DE LA INSTITUCIÓN _____	185
TABLA 79. EN QUÉ DEBERÍA HABER CAMBIOS ESPECÍFICOS AL INTERIOR DE LA INSTITUCIÓN _____	185
TABLA 80. EN LA OPERATIVIDAD DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS _____	186
TABLA 81. IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN LA OPERATIVIDAD DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS _____	187
TABLA 82. LA CREACIÓN DE LAS ACADEMIAS INSTITUCIONALES FAVORECE EL TRABAJO COLEGIADO _____	187
TABLA 83. EL TRABAJO COLEGIADO FAVORECE EL TRABAJO ACADÉMICO EN LA INSTITUCIÓN _____	188
TABLA 84. EL USO DE LA PLATAFORMA INSTITUCIONAL TIENE UN IMPACTO FAVORABLE PARA EL APRENDIZAJE _____	188
TABLA 85. EN LA ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS _____	189
TABLA 86. IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS _____	189
TABLA 87. IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS _____	190
TABLA 88. LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO PARA DETERMINAR TRAYECTORIA ESCOLAR _____	190
TABLA 89. LOS PROGRAMAS INSTITUCIONALES SON FLEXIBLES PARA LOS ESTUDIANTES _____	191
TABLA 90. ANTIGÜEDAD CONTRA CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS _____	191
TABLA 91. ANTIGÜEDAD CONTRA CAMBIOS EN LOS REGLAMENTOS _____	191
TABLA 92. ANTIGÜEDAD CONTRA VINCULACIÓN ENTRE LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN _____	192
TABLA 93. ANTIGÜEDAD CONTRA SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO FAVORECEDORES DEL FLUJO DE INFORMACIÓN _____	192
TABLA 94. ANTIGÜEDAD CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO PARA QUE LOS ESTUDIANTES PUEDAN DISEÑAR SU TRAYECTORIA ESCOLAR _____	192
TABLA 95. ANTIGÜEDAD CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO PARA LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL _____	192
TABLA 96. ANTIGÜEDAD CONTRA LA VINCULACIÓN ENTRE LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN _____	194
TABLA 97. ANTIGÜEDAD CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO EN LA OBTENCIÓN DE DATOS AL INTERIOR DE LA INSTITUCIÓN _____	194
TABLA 98. ANTIGÜEDAD CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO EN LA OBTENCIÓN DE DATOS AL EXTERIOR DE LA INSTITUCIÓN _____	194

TABLA 99. ANTIGÜEDAD CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO EN LA VINCULACIÓN ENTRE PROGRAMAS EDUCATIVOS _____	195
TABLA 100. ANTIGÜEDAD CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO EN LA VINCULACIÓN ENTRE INSTITUTOS _____	195
TABLA 101. ANTIGÜEDAD CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO EN LA VINCULACIÓN ENTRE ESCUELAS SUPERIORES _____	195
TABLA 102. ANTIGÜEDAD CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO PARA EL TRABAJO DE LAS ACADEMIAS DENTRO DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS _____	195
TABLA 103. ANTIGÜEDAD CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO PARA EL TRABAJO DE LAS ACADEMIAS INSTITUCIONALES _____	196
TABLA 104. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS _____	198
TABLA 105. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA LA VINCULACIÓN ENTRE LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN _____	199
TABLA 106. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO EN LA OBTENCIÓN DE DATOS AL INTERIOR DE LA INSTITUCIÓN _____	199
TABLA 107. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO EN LA OBTENCIÓN DE DATOS AL EXTERIOR DE LA INSTITUCIÓN _____	199
TABLA 108. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO EN LA VINCULACIÓN ENTRE PROGRAMAS EDUCATIVOS _____	199
TABLA 109. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO EN LA VINCULACIÓN ENTRE INSTITUTOS _____	200
TABLA 110. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO EN LA VINCULACIÓN ENTRE ESCUELAS SUPERIORES _____	200
TABLA 111. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO PARA EL TRABAJO DE LAS ACADEMIAS DENTRO DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS _____	200
TABLA 112. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO PARA EL TRABAJO DE LAS ACADEMIAS INSTITUCIONALES _____	200
TABLA 113. ANTIGÜEDAD EN EL ÁREA DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS _____	204
TABLA 114. ANTIGÜEDAD EN EL ÁREA DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CAMBIOS EN LOS REGLAMENTOS _____	204
TABLA 115. ANTIGÜEDAD EN EL ÁREA DE ADSCRIPCIÓN CONTRA VINCULACIÓN ENTRE LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN _____	204
TABLA 116. ANTIGÜEDAD CONTRA UN SISTEMA DE CRÉDITOS COMO ELEMENTO PARA FACILITAR LA MOVILIDAD _____	206
TABLA 117. ANTIGÜEDAD CONTRA EL IMPACTO EN LA ADMINISTRACIÓN DE LA INCORPORACIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE SERVICIO SOCIAL Y PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS _____	206
TABLA 118. ANTIGÜEDAD CONTRA EL IMPACTO EN LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE LA SERIACIÓN ESTABLECIDA EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS _____	206
TABLA 119. ANTIGÜEDAD CONTRA EL INCREMENTO DE LOS PROCESOS DE EQUIVALENCIA _____	207
TABLA 120. ANTIGÜEDAD CONTRA LA INSCRIPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES A ASIGNATURAS COMPARTIDAS ENTRE DIFERENTES PROGRAMAS EDUCATIVOS _____	207

TABLA 120. ANTIGÜEDAD CONTRA EL SISTEMA DE ADMINISTRACIÓN COMO FACILITADOR DE LOS TRÁMITES ADMINISTRATIVOS DE LOS ESTUDIANTES _____	207
TABLA 122. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS PARA LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES _____	210
TABLA 123. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA MODIFICACIÓN DE LOS REGLAMENTOS _____	210
TABLA 124. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA DEFINICIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE SU TRAYECTORIA ESCOLAR _____	210
TABLA 125. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CONDICIONES ADMINISTRATIVAS PARA REALIZAR MOVILIDAD _____	210
TABLA 126. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA UN SISTEMA DE CRÉDITOS COMO ELEMENTO PARA FACILITAR LA MOVILIDAD _____	211
TABLA 127. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA EL IMPACTO EN LA ADMINISTRACIÓN DE LA INCORPORACIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE SERVICIO SOCIAL Y PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS _____	211
TABLA 128. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA EL IMPACTO EN LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE LA SERIACIÓN ESTABLECIDA EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS _____	211
TABLA 129 LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA EL INCREMENTO DE LOS PROCESOS DE REVALIDACIÓN _____	211
TABLA 130. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA EL INCREMENTO DE LOS PROCESOS DE EQUIVALENCIA _____	211
TABLA 131. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA LA INSCRIPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES A ASIGNATURAS COMPARTIDAS _____	212
TABLA 132. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA EL SISTEMA DE ADMINISTRACIÓN COMO FACILITADOR DE LOS PROCESOS DE LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR _____	212
TABLA 133. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA EL SISTEMA DE ADMINISTRACIÓN COMO FACILITADOR DE LOS TRÁMITES ADMINISTRATIVOS DE LOS ESTUDIANTES _____	212
TABLA 134. ANTIGÜEDAD CONTRA CAMBIO EN LAS POLÍTICAS PARA LA INCORPORACIÓN AL SERVICIO SOCIAL _____	216
TABLA 135. ANTIGÜEDAD CONTRA CAMBIO LA VINCULACIÓN CON LOS ESCENARIOS PARA EL DESARROLLO DEL SERVICIO SOCIAL _____	217
TABLA 136. ANTIGÜEDAD CONTRA CAMBIO EN LA GESTIÓN PARA LA INSCRIPCIÓN A LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES _____	217
TABLA 137. ANTIGÜEDAD CONTRA CAMBIO EN LA GESTIÓN PARA LA INSCRIPCIÓN AL SERVICIO SOCIAL _____	217
TABLA 138. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CAMBIO EN LAS POLÍTICAS PARA LA INCORPORACIÓN A LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES _____	218
TABLA 139. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CAMBIO EN LAS POLÍTICAS PARA LA INCORPORACIÓN AL SERVICIO SOCIAL _____	219
TABLA 140. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CAMBIO EN LA VINCULACIÓN CON LOS ESCENARIOS PARA EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES _____	219
TABLA 141. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CAMBIO EN LA VINCULACIÓN CON LOS ESCENARIOS PARA EL DESARROLLO DEL SERVICIO SOCIAL _____	219
TABLA 142. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CAMBIO EN LA GESTIÓN PARA LA INSCRIPCIÓN A LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES _____	219
TABLA 143. ANTIGÜEDAD CONTRA LA FLEXIBILIDAD DE LOS PROGRAMAS INSTITUCIONALES _____	222
TABLA 144. ANTIGÜEDAD CONTRA FAVORECER EL TRABAJO COLEGIADO A TRAVÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ACADEMIAS INSTITUCIONALES _____	222
TABLA 145. ANTIGÜEDAD CONTRA FAVORECER EL TRABAJO ACADÉMICO MEDIANTE EL TRABAJO COLEGIADO _____	222

TABLA 146. ANTIGÜEDAD CONTRA LA GESTIÓN COMO FAVORECEDORA DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS INSTITUCIONALES _____	222
TABLA 147. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS PARA QUE LO ESTUDIANTES SE INCORPOREN AL APRENDIZAJE DE IDIOMAS _____	224
TABLA 148. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA LA FLEXIBILIDAD DE LOS PROGRAMAS INSTITUCIONALES _____	224
TABLA 149. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA FAVORECER EL TRABAJO COLEGIADO A TRAVÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ACADEMIAS INSTITUCIONALES _____	224
TABLA 150. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA MODIFICACIÓN EN LOS REGLAMENTOS _____	225
TABLA 151. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA USO DE LA PLATAFORMA INSTITUCIONAL _____	225
TABLA 152. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA EL IMPACTO FAVORABLE DEL USO DE LA PLATAFORMA PARA EL APRENDIZAJE _____	226
TABLA 152. ANTIGÜEDAD CONTRA CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS PARA LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES _____	227
TABLA 153. ANTIGÜEDAD CONTRA COMPROMISO DE LOS ACADÉMICOS PARA REALIZAR TUTORÍAS _____	227
TABLA 154. ANTIGÜEDAD CONTRA COMPROMISO DE LOS ACADÉMICOS PARA REALIZAR ASESORÍAS _____	227
TABLA 155. ANTIGÜEDAD CONTRA COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES PARA ASISTIR A TUTORÍAS _____	227
TABLA 156. ANTIGÜEDAD CONTRA COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES PARA ASISTIR A ASESORÍAS _____	228
TABLA 157. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CAMBIOS EN LOS REGLAMENTOS _____	229
TABLA 158. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA COMPROMISO DE LOS ACADÉMICOS PARA REALIZAR TUTORÍAS _____	229
TABLA 159. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA COMPROMISO DE LOS ACADÉMICOS PARA REALIZAR ASESORÍAS _____	230
TABLA 160. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES PARA ASISTIR A TUTORÍAS _____	230
TABLA 161. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES PARA ASISTIR A ASESORÍAS _____	230
TABLA 162. ANTIGÜEDAD CONTRA CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES CULTURALES _____	232
TABLA 163. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES CULTURALES _____	232

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1- LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR COMO SISTEMAS. ....	154
FIGURA 2- PROCESO DE COMPOSICIÓN. ....	155
FIGURA 3. PROCESO DE DESCOMPOSICIÓN. ....	156
FIGURA 4- SUBSISTEMAS DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD.....	158
FIGURA 5- COMPONENTES DEL SUBSISTEMA DE GESTIÓN.....	160
FIGURA 6- FASES DE LA PLANEACIÓN.....	161

## RESUMEN

Este documento presenta las conceptualizaciones teórico-metodológicas que sirven de marco para el análisis de la evaluación en las instancias de **administración y/o gestión** de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) las cuales, dan cuenta de las consideraciones e implementación de los procesos de flexibilidad que deben operar en los programas educativos de licenciatura de la Institución y que se derivan de la implementación de los **modelos educativo y curricular**.

El análisis se presenta considerando la delimitación de la investigación; las precisiones para la **educación superior**, en donde se establecen las necesidades y tareas a cumplir; las tendencias en las que se lleva a cabo la **evaluación institucional**; se presenta también el análisis de las investigaciones que se vinculan con los objetivos de la investigación; se conceptualiza **la flexibilidad** desde las dimensiones: **administrativa, académica, curricular y pedagógica**; finalmente se presentan los resultados, las conclusiones y recomendaciones.

### Abstract:

This paper presents the theoretical and methodological conceptualizations that provide a framework for evaluation in instances of management and / or demarch of the Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) which in instance realize considerations and implementation of flexible processes that must operate in UAEH degree's educational programs, result from the implementation of educational and curricular models.

The analysis is presented considering the delimitation of the research; accuracies for higher education, where the needs and tasks to be accomplished are set; trends which is performed institutional evaluation; analysis of investigations that relate to the objectives of the research is also presented; flexibility is conceptualized from the dimensions: administrative, academic, curricular and pedagogical; finally the results, conclusions and recommendations.

## INTRODUCCIÓN

La presente tesis tiene la finalidad de presentar los resultados que se derivaron de la evaluación del papel que las instancias administrativas o de gestión han desempeñado en la implementación del Modelo Curricular Integral, específicamente en el ámbito de la flexibilidad que se establece en los Programas Educativos de Licenciatura (PEL) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), esto con base en los planteamientos teóricos actuales de la flexibilidad y su vinculación con la gestión de las instituciones de educación superior, se parte de identificar la conceptualización y aplicación de la flexibilidad en la UAEH, a partir de lo qué se dice de ella, cómo se ha abordado, pero principalmente cómo se ha entendido.

Esta tesis se inscribe en el marco de la evaluación institucional considerada como un elemento que permite la identificación de los estados actuales de determinados procesos y su importancia radica en el uso de la información obtenida a favor de la mejora. La evaluación tiene como objetivo principal incidir en la calidad de la educación, por tanto, se evalúa para tener información clave, comprender un proceso, emitir un juicio de valor y tomar decisiones que contribuyan a mejorar o trascender las situaciones deficientes encontradas, mantener las fortalezas existencias y potenciar nuevas fortalezas<sup>1</sup>.

Se destaca el papel que actualmente han tenido las instancias de administración y de gestión en los procesos de cambio, en los Programas Educativos de las Licenciaturas de la UAEH, a partir de la implementación del Modelo Educativo y Curricular.



Es importante considerar que este trabajo surge del interés de comprender los procesos de cambio que se dan al interior de una institución como parte de una reforma, de explorar el rol de los actores involucrados en las instancias denominadas de apoyo, que para el caso de esta institución corresponde a las instancias de administración y/o gestión.

Así mismo, se considera que los resultados permiten a la institución identificar su realidad y partir de ella implementar acciones de mejora para sus procesos o reorientar sus metas para atender las necesidades inmediatas e importantes.

Finalmente el trabajo busca contribuir a la reflexión entorno de los actores mismos, su papel dentro de la institución, su compromiso para con la misma y desde la institución reflexionar sobre su deber ser y el fortalecimiento de sus acciones y compromisos.

---

<sup>1</sup> Jiménez 2008, Campos y Quiros 2008, González López, Rosalina 2007, De la Garza 2004, Martínez 2013, Corzo y Marcano 2007, entre otros.

## CAPÍTULO 1. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

### ***Planteamiento del Problema:***

El Plan de Desarrollo Institucional 2000-2006 (UAEH, 2000) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo establecía como meta que para el año 2006 deberían estar rediseñados el 100% de los programas educativos que oferta la institución. Con la consideración de incorporar en ellos los lineamientos que enmarcan el deber de la institución y el enfoque que demandan las necesidades del contexto internacional, nacional, estatal y local para la educación. Para facilitar esto último, el Honorable Consejo Universitario aprobó su Modelo Educativo en el año 2004. Aprobación con la que se puede considerar que inicia un proceso de reforma al interior da la Universidad.

Es en el Modelo Educativo en dónde se explican los propósitos de la educación y las acciones que se deben considerar para el trabajo de los actores que intervienen en el proceso educativo, el marco de valores que la guiarán, las tesis y corrientes educativas adoptadas para su elaboración en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, así como, el enunciado de las políticas, normas y recursos necesarios para su conducción, todo esto para facilitar la implementación del propio Modelo Educativo. A partir de este modelo se construyó el Modelo Curricular Integral, el cual constituye el marco de trabajo para diseñar y actualizar los PEL y realizar las acciones administrativas y normativas necesarias para su implementación y operación, lo que da lugar a la Reforma del Nivel Licenciatura 2007 (UAEH, 2007).

Las Políticas Institucionales 2006-2010 que se derivaron a partir de la aprobación del Modelo Educativo en la UAEH que se relacionan con la flexibilidad de los PEL, fueron las siguientes:

- Se implementarán en la Universidad las innovaciones, a través de las estrategias de enfoques centrados en el estudiante y su aprendizaje, revisiones y rediseños de los programas educativos, incluidos en los planes de estudio y los programas por asignatura, flexibilidad curricular, movilidad estudiantil, servicio comunitario y servicio social incluido en el currículum.
- Los planes y programas de estudio deberán garantizar la movilidad intra e interinstitucional de estudiantes y profesores.
- La prestación del Servicio Social deberá quedar incorporada a los programas educativos para fortalecer la formación profesional de los egresados y extender sus beneficios a la sociedad.
- Los planes de estudio que se impartan deberán ser flexibles, polivalentes, que favorezcan la interdisciplinariedad y la temprana inserción de los estudiantes al sector laboral.
- El Modelo Educativo constituye el documento rector que integra, armoniza y norma las actividades sustantivas y adjetivas de la UAEH, el que deberá estar permanentemente actualizado y será difundido entre toda la comunidad institucional (UAEH, 2008).

Con base en lo anterior, a partir del año 2007 se inició la tarea de diseñar y rediseñar los PEL. Los primeros programas diseñados considerando el Modelo Curricular Integral fueron aprobados en diciembre de 2009.

Es importante mencionar que el propio Modelo Curricular Integral establece que se debe realizar la evaluación y seguimiento curricular como una medida que permita cuidar su implementación y asegurar la calidad de los PEL; sin embargo, hasta el momento sólo se ha planteado evaluar aspectos netamente académicos del currículum, dejando de lado los aspectos de gestión, olvidando

que tanto los aspectos académicos como administrativos son consustanciales en el desarrollo institucional. Considerando esta problemática, se desarrolla este trabajo de investigación, el que ha permitido identificar que muchos aspectos planteados como metas en el Modelo Curricular, se han olvidado o se han postergado, siendo que la parte académica y curricular constituye un aspecto esencial para el desarrollo de los programas educativos y los propósitos para producir los cambios esperados en beneficio de la educación superior. Es así que a partir de interrogantes surgidas durante el desarrollo de la investigación, se han generando los objetivos que encaminan el trabajo metodológico.

### ***Objetivos:***

#### General:

Analizar en las instancias de administración y/o gestión cómo se han entendido los cambios que la institución ha realizado para la operatividad de la flexibilidad que se establece en los programas educativos de licenciatura a partir de la implementación del Modelo Curricular de la UAEH.

#### Específicos:

- Identificar la situación que guarda la Universidad con relación a la operatividad de la flexibilidad establecida en los programas educativos de licenciatura con base en el Modelo Curricular Integral.
- Analizar el contexto en el que se insertan las políticas de cambio o reforma a nivel superior; así como el marco en el que se da la evaluación a fin de identificar el contexto de referencia para la institución.
- Evaluar el conocimiento de las instancias de administración y/o gestión como facilitadoras del cambio curricular, específicamente en cuanto a la

flexibilidad, que establecen los programas educativos de licenciatura en la UAEH en el periodo de la reforma 2004.

- Determinar si los cambios en las instancias de gestión dan respuesta a los planteamientos de flexibilidad que se establecen en los programas educativos de licenciatura a partir de la instrumentación del Modelo Curricular de la UAEH.

### ***Preguntas de investigación***

- ¿Cómo se ha entendido desde las instancias de gestión, los procesos de flexibilidad determinados en los programas educativos de licenciatura como parte de la implementación del Modelo Curricular Integral de la UAEH?
- ¿Las instancias de administración y/o gestión identifican cambios significativos en favor de la implementación del Modelo Curricular Integral en la UAEH?
- ¿Cómo las instancias de gestión identifican el impacto de los cambios en los procesos de flexibilidad en los programas educativos de licenciatura?
- ¿Cómo se considera la temporalidad de los cambios efectuados en las instancias de gestión en cuanto a procesos de flexibilidad?

### ***Metodología***

#### **Planteamiento del Problema:**

Al interior de la UAEH se está llevando un proceso de reforma, el cual inicia oficialmente con la aprobación por el Honorable Consejo Universitario del Modelo Educativo en el año 2004.

Dicho Modelo incorpora los parámetros de cambio que pretenden dotar a la institución de los elementos que deberán incorporarse para dar respuesta a las nuevas exigencias de la educación superior en cuanto a la formación profesional de los estudiantes.

Es así que la institución como parte de un sistema de educación superior debe dar cuenta de los procesos de cambio que se han operado, lo que sin duda le permitirá visualizar las necesidades que aún se encuentran sin resolver, desde este punto de vista, este trabajo se ubica en los espacios de administración y/o gestión y tiene como intención identificar los cambios que se han gestado al interior de éstas instancias consideradas de apoyo y que impactan de manera importante en la operatividad y aplicación de los cambios curriculares propuestos en los programas educativos, derivados de la reforma, así mismo, las metas planteadas desde el ámbito de la institución.

El Programa de Desarrollo Institucional 2000-2006 establece como meta que: "...para el año 2006 deberán estar rediseñados el 100% de los programas educativos que se ofertan en la institución".

Sin embargo, en el año 2014 sólo fueron aprobados 35 de los 57 PE que se ofertan en la institución, sólo el 61%, de ellos 13 son programas de nueva oferta y 22 rediseños, y de los 22 rediseños aprobados sólo ocho se encontraban operando para el semestre julio-diciembre de 2013. Es importante señalar que estos programas ya incorporan los elementos del modelo educativo y curricular de la UAEH.

En el año 2004 se contaba con 44 programas de licenciatura, para el año 2014 se cuenta con 57 programas, es así que en una década se incrementaron 13 programas de nueva oferta.

Hasta el semestre enero julio de la meta planteada para 2006, sólo se había logrado que ocho programas rediseñados estuvieran operando de los 44 que la Universidad tenía en el 2004 y aunque hay 22 rediseños aprobados faltan por iniciar su operación 14. Lo que representa que la meta planteada para alcanzarse en 2006 al 100%, para el periodo enero-junio de 2014 se ha alcanzado solamente en un 50%.

Es importante tomar en cuenta que a la par de los rediseños, la universidad también debe responder a las necesidades del contexto, entre ellas se encuentra el incremento de matrícula, para ello considera relevante incrementar su oferta educativa, lo que sin duda es una acción que impacta en la atención de las necesidades de la sociedad y así mismo, en el incremento de oportunidades para ofrecer a los jóvenes del país mayores espacios para incorporarse a la educación superior.

Considerando que el Modelo Educativo enfatiza la autonomía de la institución y que en él se vierten preceptos de orden teórico y político, la Universidad desarrolla e implementa el Modelo Curricular Integral para que, a partir de él, se genere la Reforma del Nivel Licenciatura 2007, en el cual se establecen los lineamientos de carácter metodológico que guían la implementación del Modelo Educativo en los programas educativos y es a través de éste que se ha llevado a cabo la tarea de diseñar y rediseñar los programas educativos a lo largo de los últimos 6 años en la institución.

El Modelo Curricular Integral está estructurado por cuatro apartados: El primero denominado **Fundamentación**, en el que se explicitan las referencias teóricas con base en tres dimensiones: de índole sociocultural, psicopedagógica y epistemológica-profesional; en el segundo apartado, se establecen los **Criterios de selección y organización de contenidos** para los programas educativos, donde se declaran la complejidad, los niveles de abstracción y la lógica de los nexos, es decir, los fundamentos con que se eligen los contenidos

y el uso social que se les dará; en el tercero se presenta la **Organización de las estrategias de enseñanza y aprendizaje**, donde la creatividad, los conocimientos y la experiencia docente, dispondrán anticipadamente en una secuencia de actos, las mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje para lograr los objetivos curriculares; por último, el documento concluye con el cuarto apartado que aborda la **Evaluación y el seguimiento**, es el capítulo que se refiere a la evaluación continua y a la regulación de los errores encontrados, hay que diagnosticar para mejorar, y nos referimos a procesos, actores y resultados; especialmente está referida la evaluación curricular, la evaluación de los aprendizajes, la acreditación de las asignaturas, así como la acreditación de los programas educativos por organismos nacionales e internacionales.

En cada uno de los apartados mencionados del Modelo Curricular, se establecen los lineamientos que cada programa educativo de licenciatura deberá considerar para su diseño o rediseño. El presente trabajo toma como marco de referencia dos elementos, el primero corresponde a los lineamientos externos para la Educación Superior y, el segundo, corresponde a los documentos normativos internos. Uno de ellos es precisamente el Modelo Curricular Integral de la UAEH. Cabe precisar que los primeros programas diseñados con la metodología que se deriva de dicho Modelo, fueron aprobados en diciembre de 2009, por ello, se consideró necesario identificar qué tanto las instancias de administración y/o de gestión se han involucrado en los cambios que se han planteado en los programas educativos a partir de su operatividad.

#### **Delimitación metodológica:**

Según Bourdieu (2002) los estudiosos de las Ciencias Sociales se han olvidado de fundamentar epistemológicamente sus principios y se han preocupado únicamente por aplicar las técnicas de investigación que se utilizan en las



Ciencias Naturales, es decir, los investigadores de las Ciencias Sociales a fin de lograr que sean reconocidas como científicas han pretendido analizarlas mediante los métodos que le permiten a las Ciencias Naturales considerarse como tal, han extrapolado las técnicas y/o procedimientos, lo cual ha resultado sumamente inútil. Las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales mantienen una relación epistemológica con sus objetos de estudio de formas diferentes, es decir, las Ciencias Sociales estudian a los actores o sujetos dentro de procesos subjetivos, cuyos significados e interacciones varían según las realidades o contextos en el que se enmarca y éstas pueden variar, con lo cual no se generaliza para todos, los mismos resultados.

Por ello, no debemos establecer resultados antes del proceso, pues esto, cierra la puerta a la objetividad, en virtud de que aquí se pretende alcanzar un objetivo ya predeterminado y prefijado.

A finales del Siglo XIX y principios del XX la ciencia moderna se sustenta en tres paradigmas o modos particulares de practicarla e igualmente reconocidos: en su versión Positivista, Hermenéutica o Crítica (Cerón, 2013). Para efectos de esta investigación se consideraron las tres posturas metodológicas que plantea Mardones (2003) y a partir de ellas, se determina que este trabajo es de corte crítico.

“Una ciencia social crítica se esfuerza por comprobar cuando los enunciados teóricos captan leyes invariantes de la acción social en general y cuando reflejan relaciones de dependencia ideológicamente congeladas, pero en principio mutables. En tanto éste es el caso, la crítica de la ideología, como también el psicoanálisis cuenta con que la información sobre interdependencias legales desate un proceso de reflexión en la conciencia del afectado mismo; con ello puede cambiarse el estadio de la conciencia sin reflexión, que pertenece a las condiciones iniciales de tales leyes. De este modo, un saber crítico

sobre la ley puede por la reflexión, si no derogar la ley, por lo menos dejarla sin aplicación. El marco metodológico que fija el sentido de la validez de esta categoría de enunciados críticos, se mide en el concepto de la autoreflexión. Esta desata al sujeto de la dependencia de poderes hipostasiados. La reflexión sobre sí mismo está determinada por un interés cognoscitivo emancipatorio. Las ciencias orientadas críticamente lo comparten con la filosofía “.

Esta postura considera entre sus elementos más importantes que:

- Al investigar su realidad, el investigador se analiza a sí mismo.
- Hay un sujeto históricamente determinado por su cultura.
- La confrontación objetiva entre un sujeto y un objeto
- Se da una relación intersubjetiva entre sujetos
- Se da una transformación a partir de la dinámica existente
- Se debe conocer a la realidad en su totalidad así como a las partes.
- Se le cuestiona para su ubicación y su circunstancia
- La sociedad es un proceso total, en el que los hombres abarcados, guiados y configurados por la objetividad reinfluyen a su vez sobre la misma realidad.
- El conocimiento sociológico es, en efecto, crítica.
- Reflexión, crítica, participación, diálogo y autoreflexión crítica
- Establecer relaciones simples que den cuenta de la realidad
- Interpretación y reconstrucción dialéctica de la realidad.
- El marco metodológico que fija el sentido de la validez de esta categoría de enunciados críticos, se mide en el concepto de la autoreflexión.

TABLA 1. DELIMITACIÓN METODOLÓGICA

Elementos	Crítica	
<p><b>Supuestos epistémicos</b></p>	<p>Al investigar su realidad, el investigador se analiza a sí mismo. Hay un sujeto históricamente determinado por su cultura. Confrontación objetiva entre un sujeto y un objeto Se da una relación intersubjetiva entre sujetos Se da una transformación a partir de la dinámica existente</p>	<p>El cambio en la gestión es un fenómeno que puede ser estudiando en su especificidad en su condición particular, tanto en espacio, como en tiempo, y para ello se precisa la construcción de categorías. A partir de diversas investigaciones revisadas en cuanto a la evaluación de la gestión en las instituciones de educación superior se pueden determinar los indicadores a trabajar en el campo de la gestión y la flexibilidad curricular de los programas educativos. El puro análisis empírico es incapaz de captar el sentido y significatividad de los fenómenos culturales. Por lo que se precisa un carácter y pertinencia científica para el trabajo, a través del desarrollo de adecuadas técnicas e instrumentos para la obtención de la información.</p>
<p><b>Supuestos teóricos</b></p>	<p>Se debe conocer a la realidad en su totalidad así como a las partes. Se le cuestiona para su ubicación y su circunstancia La sociedad es un proceso total, en el que los hombres abarcados, guiados y configurados por la objetividad reinfluyen a su vez sobre la misma realidad. El conocimiento sociológico es, en efecto, crítica.</p>	<p>Los actores le otorgan sentido y significado a la gestión y los cambios que se requieren para dar respuesta a los nuevos planteamientos curriculares.</p>
<p><b>Preguntas de investigación</b></p>	<p>Reflexión, crítica, participación, diálogo y autoreflexión crítica. Establecer relaciones simples que den cuenta de la realidad.</p>	<p>¿Cómo se ha entendido en las instancias de gestión, los procesos de flexibilidad determinados en los programas educativos de licenciatura como parte de la implementación del Modelo Curricular Integral de la UAEH? ¿Las instancias de administración y/o gestión identifican cambios significativos en favor de la implementación del Modelo Curricular Integral en la UAEH? ¿Cómo identifican el impacto de los cambios las instancias de gestión para apoyar en los procesos de flexibilidad en los programas educativos de licenciatura? ¿Cómo se considera la temporalidad de los cambios efectuados en las instancias de gestión en cuanto a procesos de flexibilidad?</p>
<p><b>Aproximación metodológica</b></p>	<p>Interpretación y reconstrucción dialéctica de la realidad. El marco metodológico que fija el sentido de la validez de esta categoría de enunciados críticos, se mide en el concepto de la autoreflexión.</p>	<p>Identificar en las instancias de administración y/o gestión de la institución su vinculación con el proceso de flexibilidad que se plantea en los programas educativos.  Cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas.</p>

### **Tipo de estudio:**

A partir de la definición de la postura crítica se establece que la base metodológica en la que se soporta esta investigación es de tipo **mixto**, predominantemente de corte **cuantitativo**, sin dejar de lado que se considera la triangulación de la información con el apoyo de la metodología de corte **cualitativo**.

Los diseños de métodos mixtos incluyen ambas características cuantitativas y cualitativas en el diseño, en la colección de datos y el análisis (Teddlie y Creswell, 2009, citado en Mertens, 2010). Por su parte Hernández (2010) menciona que la investigación cualitativa mixta no reemplaza a la investigación cuantitativa ni a la cualitativa, que hace uso de las fortalezas de ambos tipos de investigación a través de su combinación. Por lo que los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias y lograr con ello un mayor entendimiento del problema a analizar.

Para el caso de los estudios de corte cuantitativo se establece que:

Considerando los alcances para la metodología cuantitativa, se da la posibilidad de que una investigación pase por diferentes momentos dependiendo de su etapa de desarrollo, puede iniciar como **exploratoria**, después ser **descriptiva** y **correlacional** y terminar como **explicativa**.

El tema de la evaluación de las instancias de administración y/o gestión puede considerarse en primera instancia como un estudio de inicio de tipo **exploratorio** en virtud de que a partir de la revisión de la bibliografía especializada sólo se encontraron cinco publicaciones referentes al tema a analizar.

En un segundo momento se hace uso del estudio **descriptivo** al considerar importante identificar las características de la población encuestada en cuanto a su identificación con la institución y el tipo de actividades que realizan, así como qué tanto dichas actividades se vinculan con lo que la investigación plantea como parte del mismo contexto de la investigación<sup>2</sup>. Este tipo de estudio permite realizar predicciones incipientes.

Los estudios **correlacionales** asocian variables para obtener información que dé respuesta a las preguntas planteadas<sup>3</sup>. La utilidad principal de estos estudios es saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables relacionadas.

Finalmente, los estudios **explicativos** van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos y del establecimiento de relaciones entre conceptos, responden a las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Se centran en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta; así como por qué se relacionan dos o más variables. Dan los elementos para alcanzar a entender el fenómeno del que hacen referencia.

Para el caso de los estudios de corte cualitativo se establece que:

Desde la **metodología cualitativa** se estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Desde los planteamientos de Rodríguez (1996), la investigación cualitativa requiere de la recolección de una gran variedad de materiales -

---

<sup>2</sup> Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. (Danhke, 1989, citado en Hernández y cols. 2006).

<sup>3</sup> Este tipo de estudios tiene como propósito conocer la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular. (Hernández y cols. 2006).

entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.

Este tipo de metodología considera, entre otros, a la Fenomenología como uno de sus preceptos filosóficos, considera que en análisis de los fenómenos observables implica una explicación del ser y de la conciencia. Considerando las determinaciones de Rodríguez (1996) la investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos, desde esta perspectiva se explican los significados de la vida cotidiana.

La naturaleza de los datos manejados en la investigación vendrá condicionada por las técnicas o instrumentos utilizados para recogerlos y por los presupuestos teóricos, filosóficos o metodológicos según los cuales se desarrolla el proceso de investigación. Dado que en la investigación cualitativa se suelen utilizar la entrevista, la observación, las preguntas abiertas presentadas mediante cuestionarios, los diarios, etc.

Así se precisa que el concepto de análisis de datos se refiere a un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que se realizan sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación. Con este concepto, se mantiene la idea general de análisis como proceso aplicado a alguna realidad que permite discriminar sus componentes, describir las relaciones entre tales componentes y utilizar esa primera visión conceptual del todo para llevar a cabo síntesis más adecuadas (Bunge, 1985).

Por tanto, la investigación se ubica en las de **estudio de caso**, con características de la investigación **explicativa**.

Los estudios exploratorios y descriptivos se utilizan cuando los objetivos de la investigación se centran en cuestiones como:

- Avance del conocimiento de un fenómeno o alcanzar nuevos aspectos del mismo.
- Descripción, con mayor precisión, de las características de un determinado individuo, situación o grupo.
- Determinación de la frecuencia con la que algo ocurre o con la que algo se halla asociado con otro factor (Selltiz, 1974).

### **Contexto de la investigación: escenario y participantes**

El universo considerado para este estudio fue de 8 direcciones de la UAEH y los coordinadores de cinco programas educativos, estos programas son los que iniciaron su operación en el año 2010 y corresponden a nueva oferta, es importante señalar que en ellos se incorporaron los elementos del modelo educativo y curricular de la UAEH, así mismo, es importante señalar que el universo es de seis programas, si embargo de uno de ellos no se logró obtener información.

- Dirección de Información y Sistemas
- Dirección de Superación Académica
- Dirección de Administración Escolar
- Dirección de Tutorías
- Dirección de Servicio Social y Prácticas Profesionales
- Dirección Jurídica
- Dirección de Promoción Cultural
- Dirección Universitaria de Idiomas
- Coordinación de la Licenciatura en Gestión Tecnológica
- Coordinación de la Licenciatura en Antropología Social
- Coordinación de la Licenciatura en Gerontología
- Coordinación de la Licenciatura en Agronomía para la Producción Sustentable
- Coordinación de la Licenciatura en Agronegocios

Es importante señalar que la determinación de estas direcciones está dada en virtud de los planteamientos que los programas educativos han incorporado como acciones de flexibilidad, y es en estas direcciones en las que se articulan las funciones y tareas que se involucran en esas acciones que se identifican en la descripción de las categorías e indicadores de análisis, así mismo, se establecen a partir de sus funciones u objetivos establecidos al interior de la misma institución. Es importante tomar en consideración que el objetivo o función que se considera de las instancias involucradas es el que da cuenta de tareas en los procesos de flexibilidad, sin embargo, cada dirección realiza un número mayor de actividades propias de cada instancia.

TABLA 2. OBJETIVOS-FUNCIONES DE LAS INSTANCIAS DE GESTIÓN

Dirección	Objetivo-función
Dirección de Información y Sistemas	La dirección de información y sistemas, es la dependencia universitaria responsable de diseñar y actualizar el sistema de información universitario con base a las necesidades institucionales, estableciendo para ello la infraestructura de tecnologías de información y comunicaciones que se requiere en la institución.
Dirección de Superación Académica	Impulsar su uso en la enseñanza presencial y coadyuvar el seguimiento académico del uso de las TIC.
Dirección de Administración Escolar	Apoyo administrativo integral a la comunidad universitaria de la educación media superior, superior y posgrado, mediante el uso de las nuevas tecnologías y con base en las exigencias del modelo educativo creado y aplicado por nuestra universidad.
Dirección de Tutorías	Vincular el programa Institucional de Tutorías, Asesoría académica, servicios de salud, talleres preventivos universitarios, atención psicológica, orientación vocacional, escolar, becas internas y externas de los niveles medio superior y superior y difusión y proyección de la oferta educativa.
Dirección de Servicio Social y Prácticas Profesionales	Lograr la vinculación universidad-sociedad generando acciones de transversalidad al gestionar unidades receptoras con los diferentes sectores para la aplicación del conocimiento de practicantes y prestadores (as) de servicio social contribuyendo al Proceso de Educación- Formación de los (las) estudiantes al atender las necesidades de la población.
Dirección de Promoción Cultural	Coadyuvar en la formación integral de la comunidad universitaria.
Dirección Universitaria de Idiomas	Coordinar, implementar y evaluar el Programa Institucional de Lenguas Extranjeras en cada uno de los programas educativos de la UAEH brindando a nuestros estudiantes la oportunidad de alcanzar un nivel de competitividad al momento de su inserción en el campo laboral.
Dirección General Jurídica	Revisar, actualizar, crear y difundir la Normatividad Institucional
Coordinación de los Programas Educativos	Coordinar la operación y seguimiento de los programas educativos



A partir de la revisión e identificación de las funciones que se llevan a cabo en cada una de estas direcciones se analizó el organigrama de las instancias para determinar el tamaño pertinente de la población y aplicar los cuestionarios, dicha información se presenta en la siguiente tabla:

TABLA 3. PROYECCIÓN DE LA MUESTRA

	Dirección	No. de cuestionarios
1	Dirección de Información y Sistemas	6
2	Dirección de Superación Académica	5
3	Dirección de Administración Escolar	13
4	Dirección de Tutorías	5
5	Dirección de Servicio Social y Prácticas Profesionales	4
6	Dirección de Promoción Cultural	2
7	Dirección Universitaria de Idiomas	5
8	Dirección General Jurídica	2
9	Coordinadores de Programas Educativos	5
	Total	47

### **Instrumentos de investigación:**

Para el tratamiento de los datos, se consideró utilizar el **enfoque mixto**, que incorpora lo cuantitativo y lo cualitativo. (García, 2012)

Se utilizó la técnica de encuesta mediante la aplicación del cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, esto con el fin de vincular los datos de tipo cualitativo y cuantitativo. El instrumento se aplicó al personal de las direcciones mencionadas, lo que permitió explorar la adopción e implementación de nuevas estrategias que estén vinculadas con sus funciones y con lo que establecen los programas educativos en cuanto a flexibilidad; así como su grado de conocimiento de los planteamientos de cambio que se han llevado a cabo.

La encuesta social como herramienta para la investigación considera su aplicación en situaciones como opiniones y actitudes. Juicio, motivaciones, predisposiciones, etc., respecto de personas, objetos, situaciones o procesos sociales. La recolección de datos puede efectuarse por medio de observaciones, cuestionarios o entrevistas personales. Las encuestas descriptivas tienen la finalidad principal de mostrar la distribución de los fenómenos estudiados en una cierta población y/o en subconjuntos de ella. El énfasis está colocado en una o más variables dependientes en cuanto a la descripción de su distribución, secuencia o intensidades, a nivel de todo el colectivo y/o de grupos que puedan distinguirse en él. Considerando las precisiones de este tipo de encuestas y con la guía de los objetivos de la investigación se llevaron a cabo las siguientes etapas:

1. Determinación de la población.
2. Construcción del cuestionario para la recopilación de la información
3. Trabajo de campo
4. Recolección de la información
5. Procesamiento de la información
6. Análisis e interpretación de los resultados
7. Presentación de informe final (Briones, 2003).

Se diseñó un cuestionario que fue piloteado con personal de la institución que estuvo adscrito a las dependencias administrativas y/o de gestión consideradas, pero que en el transcurso de los últimos tres años ya se encontraba en otra adscripción, cabe señalar que se les aplicó el cuestionario correspondiente a su anterior adscripción. En virtud de ello, se diseñó un instrumento con las siguientes precisiones: un apartado de información general en el que se incluyó información personal y general de la institución y ocho apartados diferentes para cada una de las direcciones con preguntas específicas de sus funciones vinculadas con la flexibilidad y operatividad de la misma en los PEL.

A partir del piloteo se realizaron las adecuaciones pertinentes al instrumento, la aplicación se llevó a cabo de manera presencial en algunas direcciones y en otras de forma electrónica (enviada vía correo), es importante mencionar que en dos direcciones que estaban consideradas para el estudio (Dirección de Administración de personal y Dirección de Intercambio Académico) no fue posible su aplicación, en la primera, la Directora no permitió la aplicación y la segunda no fue posible contactar a su director. Así mismo, se enviaron vía correo a 13 personas más de las 47 que se obtuvieron (puesto que se consideró a la totalidad del personal de las direcciones) sin embargo, nunca enviaron la información. Es decir, la muestra considerada era de 60 personas.

Finalmente, el instrumento consideró preguntas cerradas y abiertas que se categorizaron a partir de las determinaciones de la flexibilidad, para su análisis y vinculación con los variables.

### **Análisis e interpretación de los datos:**

Todos los métodos logran ciertos alcances pero al mismo tiempo, implican ciertas limitantes o desventajas. Sin embargo, actualmente los investigadores consideran que las tendencias inherentes en cualquier método lo único que logran es neutralizar o cancelar las tendencias de otros métodos. Por ello, a través de la triangulación de fuentes de datos (Mertens, 2005), y para este caso la vinculación entre variables, es como se ha tratado de buscar la convergencia en la información.

Creswell (2002) considera, que un acercamiento a través de un enfoque mixto, permitirá al investigador atender las demandas y exigencias de conocimiento en aspectos del propio objeto de estudio. Para lograrlo (como ya se mencionó), se requerirá una amplia recolección de datos, donde puedan reunirse aspectos que contemplen: la información numérica y la información de texto.

Procedimientos simultáneos: son aquellos en los que el investigador converge datos cuantitativos y cualitativos para proporcionar un análisis comprensivo del problema de investigación. En este diseño, el investigador recoge ambas formas de datos al mismo tiempo durante el estudio y luego integra la información en la interpretación de los resultados totales.

Es así que, el enfoque mixto de la investigación implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio. Cabe destacar que el enfoque mixto va más allá de la simple recolección de datos de diferentes modos sobre el mismo fenómeno (...por ejemplo:... en un instrumento estandarizado, incluir alguna pregunta abierta), implica desde el planteamiento del problema mezclar la lógica inductiva y la deductiva. (Hernández, 2006).

Por lo que se considera para este estudio el diseño de dos etapas: Transformación de un tipo de datos en otro (cuantitativos en cualitativos o viceversa).

Cuantificar datos cualitativos: Los datos cualitativos son codificados y se les asignan códigos a las categorías. El número de veces que cada código aparece es registrado como dato numérico (Hernández, 2006). Es así que se categorizaron las preguntas abiertas del instrumento para su conversión y análisis.

### **Procedimiento de análisis e interpretación de resultados:**

Ejemplo: Los datos podrán ser analizados jerarquizando, entre otros elementos, a partir del tiempo que tienen las personas en el desempeño de sus funciones, entre otros elementos:

TABLA 4. ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN

NIVEL	ANTIGÜEDAD
A	<b>Más de 10 años</b>
B	<b>De 5 a 10 años</b>
C	<b>De 2 a 5 años</b>
D	<b>De 1 a 2 años</b>
E	<b>Menos de un año</b>

Considerando que el Modelo Educativo fue aprobado por el Honorable Consejo Universitario en Diciembre de 2004, un factor importante es el tiempo que el personal que participará en el estudio tiene desempeñando sus funciones.

A través del Software SPSS se realizó el análisis por medio de frecuencias y tablas de contingencia para las correlaciones.

Se identificaron las variables a partir del instrumento (cuestionario) para analizarlas a través del SPSS, se utilizaron tablas de frecuencia y se correlacionaron variables que permitieran identificar las conceptualizaciones de la flexibilidad académica, administrativa, curricular y pedagógica.

Se considera que a partir de este análisis, se identificará el estado actual que guardan las acciones de cambio en el ámbito de la administración y/o gestión a través de las condiciones de quienes las operan y que permean la flexibilidad manifestada en los programas educativos de licenciatura de la institución.

**Descripción de las categorías e indicadores de análisis:**

Las categorías de análisis que trazan todo el proceso de la investigación, se encuentran desglosadas desde el marco conceptual. En el siguiente cuadro, se especifican junto con los indicadores de cada una, mismos que han servido para la elaboración de los instrumentos de recolección de la información, como para el análisis de los datos.

Es importante señalar que las categorías derivan de los planteamientos de la flexibilidad que se establece en el modelo Curricular Integral de la UAEH y que responden a la vinculación y análisis de los lineamientos que establece en Modelo Educativo de la Institución. Dichas categorías, son de corte empírico, en virtud de las consideraciones para su construcción.

TABLA 5. ELEMENTOS Y CATEGORÍAS DE FLEXIBILIDAD

Elementos de Flexibilidad y Categorías	
Flexibilidad Administrativa-Gestión	Flexibilidad Académica
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas</li> <li>• Normatividad</li> <li>• Actividades</li> <li>• Organización</li> <li>• Programas Institucionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vinculación al interior de las DES, entre DES y Escuelas Superiores, así como entre todos y cada uno de los PE.</li> </ul>
Flexibilidad Pedagógica	Flexibilidad Curricular
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La operatividad de los programas educativos</li> <li>• Las academias</li> <li>• El trabajo colegiado</li> <li>• Elementos de impacto para el aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura de los programas educativos</li> <li>• Sistemas de Información</li> <li>• Programas Institucionales</li> <li>• Movilidad estudiantil</li> <li>• Asignaturas de Servicio Social y Prácticas profesionales</li> <li>• Seriación</li> <li>• Procesos de Equivalencia</li> <li>• Trayectorias Escolares</li> <li>• Aprendizaje de Idiomas</li> <li>• Incorporación de Tecnologías (plataforma de aprendizaje)</li> <li>• Programas de apoyo ( tutorías, asesorías, programas de apoyo social y comunitario, entre otros)</li> </ul>

TABLA 6. ELEMENTOS DE FLEXIBILIDAD POR INSTANCIA DE ADMINISTRACIÓN Y/O GESTIÓN

Instancia de gestión	Elementos de flexibilidad
Dirección de Información y Sistemas	Los escenarios de aprendizaje. Movilidad intercambio estudiantil. Servicio social. Prácticas profesionales. Las academias. Sistema de créditos. Ingreso, permanencia, titulación y egreso. Revalidación. Convalidación. Equivalencia. Incorporación de escenarios: Real, virtual y de aula. Incorporación de asignaturas al interior de las DES, entre DES y Escuelas Superiores, así como entre todos y cada uno de los PE Programas de apoyo (tutorías, asesorías).
Dirección de Superación Académica	Las academias. Incorporación de escenarios: Real, virtual y de aula. Incorporación de asignaturas al interior de las DES, entre DES y Escuelas Superiores, así como entre todos y cada uno de los PE. Programas de apoyo (tutorías, asesorías).
Dirección de Administración Escolar	Movilidad (intercambio estudiantil). Servicio social. Prácticas profesionales. Sistema de créditos. Ingreso, permanencia, titulación y egreso. Revalidación. Convalidación. Equivalencia. Incorporación de asignaturas al interior de las DES, entre DES y Escuelas Superiores, así como entre todos y cada uno de los PE.
Dirección de Tutorías	Programas de apoyo (tutorías, asesorías)
Dirección de Servicio Social y Prácticas Profesionales	Servicio social. Prácticas profesionales.
Dirección de Promoción Cultural	Academia Institucional.
Dirección Universitaria de Idiomas	Academia Institucional.
Dirección General Jurídica	Flexibilidad en la normatividad Institucional.
Coordinaciones de los Programas Educativos	Los escenarios de aprendizaje. Movilidad intercambio estudiantil. Servicio social. Prácticas profesionales. Las academias. Sistema de créditos. Ingreso, permanencia, titulación y egreso. Revalidación. Convalidación. Equivalencia Incorporación de escenarios: Real, virtual y de aula Incorporación de asignaturas al interior de las DES, entre DES y Escuelas Superiores, así como entre todos y cada uno de los PE. Programas de apoyo (tutorías, asesorías). Flexibilidad en la normatividad Institucional.

## **CAPÍTULO 2. EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

La investigación se contextualizó en el nivel superior, siguiendo los lineamientos relacionados con la evaluación, el desempeño y el papel de las instancias de gestión y/o administración de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, así como en los procesos de operatividad de la flexibilidad en los programas educativos de licenciatura.

### **2.1. LINEAMIENTOS MUNDIALES**

Los cambios ocurridos en los últimos años en esta época de globalización y posmodernidad, están afectando a la educación en todas sus vertientes, sean éstas formales o informales. Para la educación superior, que es el caso que ocupa en esta investigación, se plantean nuevos escenarios y nuevas necesidades afín de responder a esta sociedad, la cual demanda acciones precisas tanto de los individuos con formación profesional recibida en las instituciones de educación superior como de los actores que toman decisiones para regular y normativizar los procesos de cambio que se requieren para alcanzar las metas educativas establecidas.

La educación superior está en vías de una profunda transformación. El sentido central de ésta es el desplazamiento de sus componentes tradicionales, o mejor aún, de una suerte de mutación interna que está creando nuevas funciones, en donde se están emprendiendo nuevas tareas, valores, procesos, servicios, productos y se están recreando sus sujetos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 1995).

Para enfrentar lo anterior, se han promovido reformas educativas de diferentes alcances y a diferentes niveles, cuyo éxito no se da de la noche a la mañana, los países pueden llevar a cabo mejoras excepcionales en



sus resultados educativos en un periodo de tiempo que puede ir desde unos pocos años, hasta una generación. Es decir, no hay recetas ni proyecciones establecidas pues estas reformas obedecen a un sinnúmero de factores interrelacionados. Ciertamente se requieren años de constante esfuerzo para que la mejora se produzca, pero los ejemplos de algunos países muestran que esto se puede lograr reflexionando y siendo persistente (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, 2010).

Si se revisan los planteamientos de la OCDE (2010) queda claro que llevar a cabo mejoras significativas e integrales en los resultados educativos es una tarea compleja que requiere una estrategia polifacética. Existen políticas públicas que se enfocan en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo el currículum, las habilidades docentes, liderazgo y evaluación. El análisis de las políticas públicas y las prácticas de los países de alto desempeño revela que hay algunos postulados básicos que pueden orientar a los gobiernos: objetivos claros que cuenten con el apoyo y la comprensión de la sociedad; una atención particular en la contratación, formación y retención de individuos con excelente desempeño (docentes y líderes) en el sistema; instituciones e infraestructura para apoyar la mejora educativa; un sistema de rendición de cuentas y de informes para apoyar los objetivos del gobierno y dar información profesional y objetiva sobre los resultados; finalmente, un enfoque en el trabajo de cada escuela, que es donde tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje. Empezar la realización de todos estos puntos es un gran desafío para cualquier país. Las mejoras de todo un sistema educativo sólo pueden darse si existe un apoyo político consecuente y un liderazgo continuo durante un cierto plazo de tiempo.

Los objetivos de la educación superior que señala la UNESCO (2001), particularmente para la enseñanza universitaria que es a la que se enfoca el objeto de estudio de la tesis, puede resumirse en unos pocos conceptos que

encierran un mundo de gran complejidad: formar ciudadanos responsables y comprometidos; proporcionar los profesionales que la sociedad necesita, desarrollar la investigación científica y técnica; conservar y transmitir la cultura, enriqueciéndola con el aporte creador de cada generación. Por tanto, la Universidad ha de contribuir tanto a preservar el legado de las generaciones precedentes como a forjar el porvenir.

Es importante visualizar que los cambios que se requieren para que las reformas operen, son de diversa índole, sin embargo se menciona de manera reiterada la importancia que tiene la administración y la dirección en las instituciones, es así que la UNESCO (2001) determina que los objetivos de estas actividades son brindar un espacio de análisis y reflexión sobre el contexto de las instituciones de educación superior y contribuir al estudio de la problemática de este nivel educativo en América Latina y el Caribe; contribuir a la formación, capacitación y perfeccionamiento de los cuadros de dirección, académicos y administrativos de las instituciones a través de un mayor conocimiento de los aspectos más relevantes de la administración universitaria y su relación con la gestión de los procesos académicos de docencia, investigación y extensión; y construir una capacidad prospectiva mediante el estudio de nociones esenciales, métodos, técnicas y prácticas que permitan la elaboración de modelos propositivos de transformación y desarrollo de la educación superior.

Ahora bien, cabe señalar que estos elementos de cambio que se manifiestan desde el ámbito internacional, son aplicables en todos los niveles (internacional, nacional, regional, estatal o local), ya que son los referentes que dan pauta a las acciones que impactan en todos los niveles educativos, y específicamente para el caso de esta investigación lo que corresponde a los cambios en la estructura administrativa en respuesta a los planteamientos curriculares de la nueva perspectiva educativa.

La interrelación de estructuras y procesos institucionales hacia afuera, y el impacto de los cambios externos hacia adentro, indica que la tendencia de reorganización de las instituciones de educación superior, es hacia su conversión en centros académicos de producción y transferencia de conocimientos y tecnologías. Las condiciones en las que este proceso se está llevando a cabo, tienen particular importancia para las instituciones académicas de los países que están en proceso de integración a un bloque mundial, como México (UNESCO, 1995).

Entrar de lleno en el contexto global y nacional de las instituciones de educación superior, permite conocer cómo se están estableciendo las políticas educativas y los retos que se plantean, al mismo tiempo las acciones y las estrategias para llevarlas a cabo, lo que permite ubicar la realidad en la que actualmente se encuentran las universidades. Visualizar un panorama institucional refleja los compromisos y las demandas que enfrentan los actores, con lo cual no es fácil de alcanzar, dadas las condiciones por las que atraviesan los países en el mundo y su contexto educativo y social.

Se establece que para garantizar el progreso en el diseño y la implementación de la política pública, puede ser de gran ayuda proporcionar espacios para el diálogo y la comunicación entre todos los actores relevantes; asegurar que los actores y las políticas públicas estén alineados; revisar las estructuras que propondrán las reformas; hacer que haya una concordancia entre los siguientes tres elementos: la atención puesta en la educación, la formación, el desarrollo y el apoyo a la fuerza laboral de educadores, las decisiones de políticas públicas, y los recursos; incentivar el desarrollo de la creación de capacidad nacional, regional y local que permita tanto una mejor gestión de las escuelas, como seguir produciendo fuentes fiables de información para la evaluación y la mejora (OCDE, 2010).

Se destaca también que la década de los 90 del siglo pasado constituyeron un tiempo de prueba para el mundo universitario de la región: “cambiar, mejorar, modernizarse”, se presentaban como las consignas a partir de las cuales diseñar e implementar las reformas que se suponían imprescindibles. Es así que estos retos se consideraron desde ese momento problemas propios del mundo universitario, vinculados a sus organización, gestión y a la relación que se establecía con el mundo de la producción y la investigación (Villanueva, 2008).

Dado este planteamiento, los cambios surgidos en los últimos años en educación superior, obedecen a cambios estructurales en el mundo. La ciencia y la tecnología han sido factores fundamentales que exigen nuevos procesos para transformar las instituciones educativas. Ante una sociedad global, los conocimientos generan nuevas formas de pensamiento en los individuos, por lo que éstos deben estar preparados para enfrentarla. De ahí que organismos internaciones como la UNESCO o la OCDE, entre otros, replantean a las naciones reformar sus sistemas educativos, ante los problemas que son necesarios resolver mediante la formación profesional de sus ciudadanos.

La UNESCO (2003) establece que la educación para el siglo XXI debe enseñarnos a vivir juntos en la "aldea planetaria" y a desear esa convivencia. Ese es el sentido del "aprender a vivir juntos", uno de los pilares de la Educación para el siglo XXI, de suerte de transformarnos en "ciudadanos del mundo".

A partir de este organismo considerado como el articulador internacional del rumbo de la educación se emite la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, en lo correspondiente a la visión y a la acción, se incluyeron los siguientes conceptos en relación con la pertinencia, que reflejan la complejidad y amplitud del tema de los cometidos sociales de la educación superior contemporánea:

- a) La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente.

El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinarias, centradas en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad.

- b) La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteadas.
- c) La educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación sobre la educación.
- d) En última instancia, la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría.”

### 2.1.1. Rasgos comprendidos en las reformas de educación superior para su implementación

La universidad ha estado sujeta a crisis permanentes durante toda su historia. Reformas y contrarreformas han querido responder a lo largo de los tiempos a esas crisis (Escotet, 2005).

Villanueva (2008) presenta los planteamientos de las reformas para las universidades y éstos se ubican dentro de los siguientes rubros:

La creación de organismos de regulación:

La creación de agencias para desarrollar las tareas de acreditación y evaluación probablemente sea uno de los rasgos compartidos por todas las reformas educativas latinoamericanas de los años 90 del siglo pasado. Así es como Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Costa Rica y México iniciaron la implementación de sistemas nacionales de evaluación y acreditación: algunos priorizaron la primera y otros la segunda. A su vez, cada uno otorgó un valor particular a cada una de estas evaluaciones.

Fondos concursables:

El otorgamiento de fondos extraordinarios a los docentes universitarios para realizar proyectos diversos ha sido una práctica frecuente en muchos países, no sólo en América Latina. Con esos recursos adicionales se han financiado investigaciones, perfeccionamientos, viajes, publicaciones, etc.

Las políticas de integración:

Otra novedad de los años 90, pero que se ha quedado como tarea vigente es el desarrollo de instancias de cooperación e integración regional. Por un lado, el

ritmo mismo de la globalización estimulaba la generación de esas articulaciones en todos los ámbitos: económicos, culturales, políticos, educativos. Por el otro, en el caso de aquellas regiones en las cuales la globalización parecía más padecerse que gozarse, la integración resultó una alternativa posible para fortalecerse frente a otros espacios regionales. En muchos casos han sido esos marcos más generales de integración los que han facilitado y/o estimulado el inicio de proyectos vinculados a la educación.

Y a partir de establecer marcos de referencia ya en el siglo XXI, las acciones referidas a educación superior se vinculan con una amplia gama de variables. Su extensión supone amplios alcances. Éstas fueron organizadas en cuatro dimensiones básicas:

1. El compromiso social del conocimiento avanzado.
2. El potencial y los desafíos de la nueva tecnología.
3. La gestión y el financiamiento.
4. Los marcos nacionales e internacionales.

A continuación, se explican brevemente cada una de estas dimensiones.

#### 1. El compromiso social del conocimiento avanzado

Los primeros años del nuevo siglo ubican a la formación superior, como nunca antes, ante los imperativos de la sociedad del conocimiento: un abanico de competencias y habilidades capaces de lograr fórmulas flexibles que, a lo largo de la vida, cubran las progresivas demandas sociales; mayor acceso y más equitativo; mayor y mejor movilidad; y reconocimiento internacional de los trayectos de formación.

Las propuestas son doce:

1. Fortalecer la visión integral de la educación.
2. Revertir la deserción y el alargamiento de las carreras.

3. Atender los cambios en el perfil social del estudiantado.
4. Generar un esquema cuidadoso de articulación y reconocimiento mutuo que contribuya con la flexibilidad y la movilidad.
5. Reforzar las políticas regionales de convergencia científica y tecnológica.
6. Reforzar las políticas regionales de resguardo de los recursos altamente calificados.
7. Generar políticas compensatorias y de apoyo a los cuerpos de docentes con menos opciones de acceso a subsidios competitivos.
8. Abordar de manera integral los procesos de movilidad social y territorial.
9. Fortalecer y apoyar los esquemas de evaluación y acreditación regional.
10. Generar capacidades y apoyar los esquemas de mejoramiento derivados de los procesos de evaluación.
11. Apoyar investigaciones tendientes a identificar senderos de mejoramiento apropiados.
12. Reforzar los estudios regionales relacionados con la dinámica del trabajo profesional.

## 2. El potencial y los desafíos de la nueva tecnología

Los primeros años del nuevo siglo muestran un avance en el empleo de tecnologías de información y comunicación digitales, a tal punto que, en cuanto a conectividad, constituye la comunidad de Internet el crecimiento más acelerado del mundo. No obstante, se requiere fortalecer la región para el logro de un aprovechamiento sustantivo de la potencialidad de los recursos tecnológicos.

Las propuestas son cuatro:

1. Reforzar las acciones de convergencia regional en materia de educación virtual.
2. Superar el rezago de la inversión tecnológica.



3. Acortar la brecha digital interna y externa.
4. Reforzar los estudios relacionados con el impacto de las nuevas tecnologías sobre los procesos de enseñanza aprendizaje.

### 3. La gestión y el financiamiento de la educación superior

Los primeros años del nuevo siglo están marcados por un aumento de la inversión pública y privada en educación superior y por la presencia de complejas agendas universitarias relativas a la gestión.

Entre 1998 y 2002 el monto del presupuesto público de la región dedicado a la educación superior aumentó en más del doble absorbiendo en 2002 el 23% del presupuesto que se dedica a todos los niveles educativos.

Las propuestas son cuatro:

1. Superar obstáculos de la gestión de las instituciones de educación superior.
2. Fortalecer la coordinación de los esfuerzos llevados a cabo por entidades diversas relacionadas con la educación superior.
3. Apoyar los esfuerzos de las instituciones de educación superior relativas a compromiso social.
4. Atenuar el esfuerzo privado de los pobres.

### 4. Los marcos nacionales e internacionales

La educación superior se fortalece o debilita, en definitiva, en el nivel local y las políticas gubernamentales son las que crean los incentivos que facilitan o restringen el desarrollo de las instituciones. Las profundas transformaciones que suceden en la educación superior pronostican la necesidad del planteo de políticas inteligentes y analizadas en un vasto conjunto de variables. No hace falta mencionar la mundialización que asiste a la educación superior y la

enorme interconectividad de varios de sus componentes.

Las propuestas son cinco:

1. Aprovechar la red de instituciones de educación superior en pos del mejoramiento territorial.
2. Fortalecer las políticas gubernamentales.
3. Fortalecer las capacidades en materia de relaciones internacionales.
4. Hacer de la asistencia para el desarrollo un factor de fortalecimiento de la educación superior.
5. Reforzar el marco jurídico internacional en materia de educación superior.

Es así que estos lineamientos marcan el rumbo que ha de tomar la educación en los próximos años y que sin duda implica cambios en la política internacional, nacional, estatal e institucional.

Como puede visualizarse, en relación a los lineamientos que se establecieron una década atrás y que se presentaron en el apartado anterior, se incorporan elementos como la respuesta de la educación a la problemática social, el avanzar hacia una interdisciplinariedad para atender las problemáticas, preparar mediante la incorporación de competencias a los estudiantes, mejorar la formación docente, mejorar los planes de estudio, fomentar el respeto a las culturas y el respeto por el medio ambiente, entre otras.

Es importante recapitular en todo momento estos lineamientos, ya que son sin duda lo que en este momento permean las tareas de las instituciones educativas.

## 2.2. LINEAMIENTOS EN AMÉRICA LATINA

Los Ministros y autoridades participantes en la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES), celebrada en Cartagena de Indias, Colombia, en junio de 2008, reafirmaron que la educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado, destacando entre sus conclusiones, la necesidad de apoyar a las redes universitarias, instituciones de educación superior regionales y la acción articuladora del Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), con el fin de hacer de éste el principal órgano de coordinación de políticas de integración en la región en materia de educación superior y un foro permanente de discusión y debate, promotor de convenios interinstitucionales, investigaciones focalizadas en el uso sustentable de los recursos estratégicos y otros (IESALC/UNESCO, 2009).

La educación superior latinoamericana, como la de otros países en desarrollo, es esencial para el progreso económico, pero fundamentalmente por su proyección futura sobre el estado de las sociedades. El cambio de paradigma presenta el obvio peligro de agravar el rezago, pero también constituye una oportunidad (Villanueva, 2008).

A través de la CRES (UNESCO, 2009) se elaboraron seis proyectos estratégicos, orientados a la renovación del marco de la educación superior en América Latina y el Caribe y la elaboración de referencias conceptuales y textos conexos, de los cuales, se resaltan tres:

1. Estudios prospectivos sobre temas tales como expansión y equidad, calidad y pertinencia, ciencia, tecnología y desarrollo sostenible, y nuevas previsiones desde el punto de vista regional.
2. Estudios de referencia para la promoción del conocimiento mutuo, la

cooperación en materia de garantías de calidad, el apoyo a la movilidad estudiantil y la aplicación de programas conjuntos de alcance regional y subregional.

3. Confección de un glosario e instalación de un sistema computarizado de información en cada país, con miras a elaborar una base de datos regional; estudio de las instituciones de carácter intercultural que existen en la educación superior en la región, informe sobre su desarrollo institucional, enseñanzas que se desprenden y recomendaciones para su mejora.

Enmarcado en estos grandes proyectos, se determinan acciones más precisas para la educación superior, como la ampliación de la formación de docentes, tanto inicial como en el empleo, con planes y programas de estudios que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI. Este objetivo exigirá nuevos enfoques, como por ejemplo:

- El uso del aprendizaje abierto y a distancia y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- La promoción de la investigación con miras a elaborar y aplicar nuevas tecnologías y a garantizar la prestación de capacitación técnica y profesional, la educación empresarial y los programas de aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- La ampliación del acceso plantea un desafío a la calidad de la educación superior.
- La garantía de calidad es una función esencial en la enseñanza superior contemporánea y debe contar con la participación de todos los interesados. Es una tarea que exige tanto la implantación de sistemas para garantizar la calidad como de pautas de evaluación, así como el fomento de una cultura de la calidad en los establecimientos.
- Los criterios de calidad deben reflejar los objetivos globales de la educación superior, en particular la meta de cultivar en los alumnos el

pensamiento crítico e independiente y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Dichos criterios deberían estimular la innovación y la diversidad. Para garantizar la calidad en la enseñanza superior es preciso reconocer la importancia de atraer y retener a un personal docente y de investigación calificado, talentoso y comprometido con su labor.

- Las políticas y las inversiones deben prestar apoyo a una amplia gama de actividades de educación e investigación de tercer ciclo o postsecundarias -comprendidas las de las universidades, aunque no limitadas a ellas- y deben atender las necesidades que están en rápida mutación, de nuevos y diversos educandos (UNESCO, 2009).

Por lo tanto, existen dos tipos de condicionantes de la función social universitaria: las demandas extra-muros o externas y las demandas intra-muros o internas (Mollis, 2010).

Este marco normativo instituye cinco principios que deberían orientar la educación en general y en consecuencia la educación universitaria: la descolonización, el desarrollo del pensamiento propio, la intra e interculturalidad, el plurilingüismo y la desconcentración universitaria (Mollis, 2010).

Como puede identificarse, los lineamientos que se determinan versan sobre los mismos aspectos, la incorporación de la tecnología, la movilidad estudiantil, los retos para responder a una población con mayores demandas y con características distintas a los de la década anterior, la interculturalidad, programas de aprendizaje para toda la vida, la evaluación permanente, etc.

Así, como parte del Proceso de Bolonia, nació el Proyecto Tuning. Su nombre recuperaba la palabra que en inglés significa afinar los instrumentos de una orquesta a fin de que en conjunto produzcan una

melodía armónica. En este caso, se trataba de poner a tono a los instrumentos de la grande y muy diversa orquesta universitaria europea. El Proyecto Tuning, sin embargo, no sólo destaca hoy por su propósito de establecer un parámetro de homogeneidad, sino también por su metodología. En lugar de enfocarse a construir a un listado único de contenidos académicos por cada carrera y para toda Europa, enfatiza que el objetivo debe ponerse en determinar las llamadas “competencias”. Es decir, se busca llegar a un consenso europeo sobre cuáles deben ser las habilidades, informaciones, valores... competencias que los estudiantes deben adquirir para obtener una formación profesional. Así, “la capacidad de abstracción, análisis y síntesis” es una competencia, e igual “la capacidad para organizar y planificar el tiempo”. Otra competencia es “la capacidad de comunicación oral y escrita”, una competencia (que es un valor) es “el compromiso ético”, “el compromiso con la calidad”. De tal manera que el perfil del profesionista egresado se presentará: a través de competencias. Las competencias representan una combinación de atributos respecto al conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico); el saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa a base del conocimiento); y al saber cómo ser (valores) (Beneitone, P. et al. eds, 2007:25 en: Mollis, 2010).

### Un modelo trasplantado a América Latina

La primera implicación del modelo Tuning es que se trata de un modelo desarrollado en Europa, pero que ya se impulsa sin mayores cambios en América Latina. En el 2001 este modelo universitario se consolidó en Europa, y de inmediato, en el 2002 un pequeño grupo de representantes de universidades europeas y latinoamericanas del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) aprueba adoptar la propuesta europea e impulsar su aprobación ante los órganos europeos bajo el nombre de Proyecto Tuning-América

Latina. En un informe posterior los participantes aceptan que “la idea surge en Europa, pero –explican apologeticamente- planteada por latinoamericanos.” (Beneitone, P. et al. eds, 2007:12-13 en: Mollis, 2010).

Lo más importante, sin embargo, es que la versión para Latinoamérica no toma prestada una metodología para elaborar un proyecto propio, sino que copia tal cual el listado europeo de competencias; las propuestas de enfoques para la enseñanza, aprendizaje y evaluación; la idea de unificar los créditos académicos, y –como algo original desde A.L.- el énfasis en la calidad de los programas. (Mollis, 2010).

La segunda gran implicación que tiene el Proceso de Bolonia en América Latina es la orientación preponderantemente empresarial y mercantilizadora del Tuning. Este nace directamente de la decisión que se toma desde los centros económicos europeos de establecer estándares comunes de calidad y de contenidos en los estudios superiores a fin de permitir una más libre circulación de estudiantes y talentos profesionales y de investigación (Mollis, 2010).

Se considera importante plantear los lineamientos que dieron causa a la incorporación de las competencias, en virtud de que son un elemento que se ha incorporado a los perfiles de egreso y en los planes de estudio que se ofrecen en distintos niveles educativos del país y para este caso en lo que corresponde a la educación superior.

Para países de América Latina, como México, los estudiantes dejaron sentado que al final del siglo, las viejas demandas de Córdova seguían siendo perfectamente válidas y creadoras de nuevos modelos educativos. En Bolivia, Ecuador y México las comunidades indígenas enseñaron que con la rebelión social era posible construir también otra educación y en Venezuela la respuesta gubernamental a las necesidades populares incluyó en primerísimo lugar una

nueva propuesta educativa (Mollis, 2010). En Bolivia como ejemplo, se inicia un nuevo ciclo a principios del año 2000 y se consolida en el 2005, con la toma del poder de movimientos sociales e indígenas (Mollis, 2003).

Rasgos de una transición:

Para articular lo que ya se mencionó con anterioridad, la evolución en los planteamientos después de una década de cambio se visualiza que los problemas a atender continúan versando sobre tres elementos: la cobertura, la calidad y el financiamiento.

Cobertura:

En primer término, el reto cuantitativo de atender una matrícula en constante crecimiento, sin sacrificar la calidad inherente a una educación de tercer nivel. Las exigencias de la calidad no se contraponen, necesariamente, a la ampliación de las inscripciones, desde luego que la moderna tecnología educativa permite resguardar la calidad y, a la vez, aceptar cantidades cada vez mayores de alumnos (UNESCO, 2003).

En América Latina, la matrícula registró un aumento equiparable al 80% del crecimiento registrado entre 1960 y 2000; la tasa de matriculación aumentó un 11%; el 47,5% de los matriculados corresponde a la enseñanza en instituciones privadas (casi un 3% más que en el 2000) y el porcentaje de estudiantes en posgrados aumentó del 1,3% al 3,6% (Villanueva, 2008).

En efecto, el crecimiento de la matrícula en la región ha sido sorprendente, como se puede observar en la siguiente tabla.



TABLA 7. CRECIMIENTO DE LA MATRICULA PARA AMÉRICA LATINA

Evolución de la matrícula			
	1975	1995	2004
Argentina	579.736	1.054.145	2.026.735
Bolivia	49.850	154.040	346.056
Brasil	1.089.808	1.661.034	4.163.733
Chile	149.647	327.074	567.114
Colombia	176.098	576.540	1.112.574
México	562.056	1.420.461	2.236.791
Uruguay	32.627	74.842	109.817
Venezuela	213.542	597.487	1.074.350

País	Universidades	
	Públicas	Privadas
Argentina	45	55
Bolivia	15	41
Brasil	86	190
Chile	16	48
Colombia	53	112
México	615	1159
Perú	33	49

Considerando el análisis que realiza Villanueva (2008) sobre la educación superior se identifica que debido al crecimiento de la matrícula y del número de instituciones los sistemas de educación latinoamericanos se complejizaron, puesto que se provocó una mayor heterogeneidad en cuanto a tipos de instituciones, en las titulaciones y en las formas de ingreso o egreso; así como una expansión incontrolada de la educación privada lo que sin duda afecta la calidad; el crecimiento también de los programas de posgrado que forman parte de las respuestas a las reformas y a la propia evolución de los sistemas educativos mundiales; el desarrollo e implementación de las tecnologías suman

diversidad y complejidad a la situación, puesto que existen contextos muy diferenciados unos con escasos recursos, y grandes limitaciones y otros con notable desarrollo. Sin embargo, la educación virtual ha permitido que se generen convenios de colaboración entre las instituciones y los distintos países, así como reducir las distancias físicas, sociales y culturales entre quien provee la educación y quien la recibe quedan reducidas o acortadas gracias a las redes.

Es así que se puede identificar que ya no sólo se habla de la creación de nuevas instituciones, si no que ahora se incorpora a la tecnología como una herramienta de la que puede hacerse uso para atender una mayor población, y se vincula con la calidad y no sólo con lo cuantitativo.

Calidad:

A partir de los cambios registrados para la educación en la década de los 90 del siglo pasado se consideraba que habría una reducción de gastos gubernamentales en el sector universitario a partir de la privatización de la educación, y que las medidas de regulación traerían un cúmulo de ventajas, que se incidiría en una mayor pertinencia en la oferta de carreras y un mejoramiento de la “calidad” entendida como eficiencia y eficacia.

Dar satisfacción al aumento de las exigencias sociales por Educación Superior requiere profundizar las políticas de equidad para el ingreso e instrumentar nuevos mecanismos de apoyo público a los estudiantes (becas, residencias estudiantiles, servicios de salud y alimentación, tanto como el acompañamiento académico), destinados a permitir su permanencia y buen desempeño en los sistemas (UNESCO/CRES, 2008).

Es así que también se da un énfasis importante a la evaluación, por ello, la preocupación por la evaluación de la calidad de la educación superior surgió en

América Latina y el Caribe en el contexto de la crisis económica que caracterizó a la década pasada y a la sustitución del concepto de "Estado benefactor" por el de "Estado evaluador". Forma parte del llamado "discurso de la modernización". No obstante que la preocupación por la calidad ha estado presente desde los orígenes de las universidades, los conceptos de calidad, evaluación y acreditación son recientes en la praxis de la educación superior latinoamericana (UNESCO, 2003).

Ahora bien, la preocupación y las acciones correspondientes a fortalecer la calidad ahora se mantienen mediante procesos permanentes de evaluación con miras a obtener la acreditación de las instituciones, sin embargo, aún hay mucho camino por recorrer para cimentar verdaderas prácticas de evaluación que incidan en la mejora más que en sólo la obtención de datos cuantitativos o aislados datos cualitativos.

Financiamiento:

El tema del financiamiento, sin duda para los países como el nuestro, sigue siendo un problema sin pronta solución, la demanda en aumento, las instituciones en crecimiento y aún así la cobertura insuficiente, genera sin duda insuficiencia de presupuesto.

Casi por definición, el financiamiento de los sistemas universitarios públicos ha estado a cargo del Estado. Bajo el supuesto de que ese aporte tenía una alta rentabilidad social -sea por la formación de recursos, el desarrollo de la investigación, la cultura y el impacto económico- y la posibilidad de que sus efectos fluyan por toda la sociedad (Villanueva, 2008).

Ahora bien, la UNESCO (2003) plantea que los retos para la educación superior son:

- El equilibrio entre las funciones básicas de docencia, investigación y servicio sólo se resuelve si todas las funciones contribuyen al logro de su misión educativa: formar académicos profesionales y especialistas, dotados del saber y las destrezas adecuadas y, a la vez, contribuir al adelanto, ampliación y difusión del conocimiento. Si bien no existe un modelo estructural perfecto en sí mismo, capaz de servir de soporte ideal a todas las complejas funciones que corresponden a la universidad de nuestros días, es evidente que los esquemas académicos tradicionales, basados en los elementos estructurales de las cátedras, las facultades, las escuelas, los departamentos y los institutos, están cediendo el paso a nuevos esquemas, más flexibles y susceptibles de lograr la reintegración del conocimiento, el arraigo de la interdisciplinariedad y la recuperación de la concepción integral de la universidad, frecuentemente fraccionada o atomizada, en un sinnúmero de compartimientos estancos, sin nexos entre sí o sin núcleo aglutinador.
- Perfeccionar la administración de la educación superior al servicio de un mejor desempeño de sus funciones básicas de docencia, investigación y extensión. De ahí que se esté transfiriendo a su administración una serie de conceptos e instrumentos que provienen de las teorías más modernas sobre la administración de las organizaciones, entre ellos los conceptos de estrategia, planificación y administración. Aunque esta conceptualización se aplica principalmente a las empresas productivas y de servicios, es igualmente utilizable en instituciones educativas en general y a las universidades en particular, con las adaptaciones del caso, dada su naturaleza académica, y sin perder de vista su carácter de bien social.
- La incorporación de la llamada "cultura informática" representa otro de los retos que debe enfrentar la educación superior.
- Es importante promover una relación más estrecha y de mutuo beneficio

entre los sectores universitarios y los sectores productivos. Existe en la actualidad, en varios países latinoamericanos, un total divorcio entre ambos sectores y un recíproco desconocimiento. Generalmente el sector productivo e industrial ignora el trabajo que en el campo de la investigación y de sus posibles aplicaciones tecnológicas llevan a cabo las universidades. Este sector vive a expensas de tecnologías importadas, en las cuales deposita toda su confianza.

Todos estos retos, generadores de las "nuevas culturas", necesariamente conducen a transformaciones que afectan el quehacer de la Educación Superior (misión, organización, estructuras académicas, métodos de enseñanza-aprendizaje, etc.). Tales transformaciones deben plasmarse, en última instancia, en un rediseño curricular, que es el verdadero termómetro para medir el grado de transformación que experimenta una institución universitaria. En última instancia, una universidad es su currículo.

De todo lo anterior, (UNESCO/CRES,2008) se deriva que dentro de las demandas de acciones precisas que garanticen dar respuesta a todos y cada uno de los planteamientos internacionales, nacionales y locales de debe atender lo siguiente:

- Apoyar la construcción e implementación, en las IES, de sistemas de autoevaluación que desarrollen indicadores propios.
- Generar políticas nacionales, entre las cuales se encuentre la vinculación de la Educación Superior con proyectos innovadores y transformadores de la sociedad. Proponer la incorporación, en los sistemas nacionales de acreditación y evaluación, de indicadores de cooperación solidaria a nivel nacional e internacional.
- Buscar un continuo mejoramiento en el cumplimiento de las misiones institucionales, en los modelos de gestión y en su inserción en los contextos locales, nacionales y regionales.
- Fomentar la cultura de la evaluación y el compromiso con los sistemas

de evaluación y acreditación, y establecer políticas, sistemas y estructuras institucionales de aseguramiento de la calidad.

- Adelantar procesos de autoevaluación innovadores y participativos, incluyendo tanto los segmentos institucionales como la comunidad externa, como compromiso de transparencia y rendición de cuentas a la sociedad.
- Fortalecer el proceso de convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación nacionales y subregionales, con miras a disponer de estándares y procedimientos regionales de aseguramiento de la calidad de la educación superior y de la investigación para proyectar su función social y pública.

Estos desafíos del aprendizaje conducen a las respuestas académicas que forman el núcleo de los procesos actuales de transformación universitaria, y que deben inspirar los modelos educativos y académicos. Las precisiones que se enmarcan para dar respuesta a dichos planteamientos son:

- La adopción del paradigma del aprender a aprender.
- El traslado del acento, en la relación enseñanza-aprendizaje, a los procesos de aprendizaje.
- El nuevo rol de los docentes, ante el protagonismo de los discentes en la construcción del conocimiento significativo.
- La flexibilidad curricular y toda la moderna teoría curricular que se está aplicando en el rediseño de los planes de estudio.
- La promoción de una mayor flexibilidad en las estructuras académicas.
- El sistema de créditos.
- La estrecha interrelación entre las funciones básicas de la Universidad (docencia, investigación, extensión y servicios).
- La redefinición de las competencias profesionales.
- La reingeniería institucional y la gestión estratégica como componente normal de la administración universitaria.
- La autonomía universitaria responsable.

- Los procesos de vinculación con la sociedad y sus diferentes sectores, (productivo, laboral, empresarial, etc).

La mayor parte de las instituciones de educación superior han introducido modificaciones en los currículos a los efectos de atender los imperativos de flexibilidad y de cubrimiento de una demanda cada vez más amplia de diversidad de competencias desde los años 70 del siglo pasado.

Las reformas curriculares y las alianzas institucionales en torno de ellas están en expansión continua y en proceso constante de diferenciación dando origen a un sinnúmero de fórmulas curriculares.

A la luz de estas necesidades existentes se requiere fortalecer los ejercicios tendientes a una participación efectiva de todas las instancias involucradas en la construcción de acciones de convergencia educativa que atienda las necesidades institucionales de reforma curricular, así como las áreas prioritarias a atender. Asimismo, será necesario contar con un marco que oriente la acción en torno de esos aspectos estratégicos y permita generar conocimientos que contribuyan con el diseño adecuado de políticas (Villanueva, 2008).

### **2.3. LINEAMIENTOS EN MÉXICO**

La OCDE (2012) plantea que la educación superior constituye una de las claves de la modernización de México, dada su capacidad de dotar al país del capital humano necesario para crecer de manera sostenida, alcanzar una mayor integración social y desarrollarse plenamente. En los últimos 50 años, el acceso a la educación superior ha pasado del 1% al 26.2% en el grupo de jóvenes entre 19 y 23 años de edad. A pesar de este

importante aumento, el nivel de formación universitaria en el conjunto de la población es todavía muy inferior al promedio de la OCDE, pues alcanza al 19% de la población entre 25 y 34 años de edad y tan sólo al 9% de los que se encuentran entre los 55 y los 64 años, en comparación con promedios del 35% y el 20% en el conjunto de la OCDE, respectivamente. El gasto en la enseñanza de nivel superior se incrementó 78% entre 1995 y 2008. Sin embargo, aunque el volumen de estudiantes inscritos creció también con mucha rapidez, el gasto por estudiante sólo aumentó en 16%. El sistema mexicano de educación superior sigue enfrentando desafíos en materia de equidad. Para afrontarlos con eficacia, habría que asegurarse de que los apoyos gubernamentales, en forma de becas y préstamos estudiantiles, se dirijan a quienes verdaderamente los necesitan. Por esta razón, la reforma del financiamiento de la enseñanza superior debería comprender tres medidas fundamentales: 1) evaluar si el equilibrio actual de distribución de costos es sostenible y si refleja adecuadamente la importancia relativa de los beneficios sociales de dicha enseñanza; 2) mejorar la transparencia de la asignación de fondos a las instituciones y hacerla más congruente con la estrategia global de educación superior; y 3) ampliar significativamente el sistema de apoyo a los estudiantes de bajos recursos.

La mejora en la calidad educativa es una prioridad política y social en México, especialmente en años recientes, debido a las altas tasas de pobreza, la fuerte desigualdad y el aumento de la criminalidad. Aunque ha habido una mejora educativa y un enfoque cada vez más importante en las políticas educativas en años recientes, todavía una alta proporción de jóvenes no finalizan la educación media superior y el desempeño de los estudiantes no es suficiente para proporcionar las habilidades que México necesita: la mitad de los jóvenes de 15 años de edad no alcanzó el nivel básico 2 de PISA, el promedio de la OCDE fue de 19.2% en 2006 (OCDE, 2010).



Con datos como éstos, se visualiza que la tarea que tiene la educación en nuestro país es de carácter emergente y por tanto debe generar un sentido de responsabilidad en los actores involucrados en la educación en todos y cada uno de los niveles educativos. Bajo esta mirada que la OCDE presenta, los recursos en el país son insuficientes, su distribución es inadecuada, la política educativa no responde a las necesidades, por lo tanto, se requiere una mayor capacidad y la creación de estructuras institucionales que garanticen el diálogo y el consenso adecuado para definir el rumbo y la toma de decisiones.

Es así que, México necesita desarrollar una estrategia educativa a largo plazo para garantizar un nivel general de habilidades y conocimiento más alto, lo que facilitará el crecimiento económico y mejores condiciones de vida para todos los mexicanos. Una de las primeras condiciones necesarias es establecer un reducido número de objetivos claros, medibles y de alta prioridad, enfocados en la mejora del desempeño de los estudiantes, reducir las tasas de deserción, asegurar el “egreso oportuno” y reducir las desigualdades dentro del sistema educativo. El primer punto clave de la reforma es la necesidad de poner a las escuelas mexicanas y a los estudiantes en el centro del diseño de las políticas educativas. La mejora de las escuelas mexicanas necesitará repensar el sistema de gobernanza, así como el papel que juegan los líderes escolares y los docentes, para permitirles enfocarse en el apoyo de todos los niños y jóvenes para que alcancen su mayor potencial de aprendizaje (OCDE, 2010).

### 2.3.1. Tres retos a alcanzar en las Instituciones de Educación Superior (IES)

Según Chacón (2011), los parámetros que se encuentran en la mesa de discusión en cuanto a la educación superior y que se determinan como tres retos principales son: la cobertura, la calidad y el financiamiento.

## Cobertura:

En cuanto a la cobertura, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha propuesto la meta de alcanzar una cobertura de 60 por ciento en el ciclo 2021-2022, lo que implicaría una adición anual promedio de 2.7 puntos a la tasa de cobertura (Tuirán, 2012).

Así mismo, la trayectoria de la educación superior en los años recientes está marcada por un crecimiento cada vez más vigoroso de la matrícula total: mientras que en el ciclo escolar 2006-2007 alcanzó alrededor de 2 millones 525 mil estudiantes (sin incluir el posgrado), en 2011-2012 se situó en cerca de 3 millones 274 mil y se prevé que en 2012-2013 alcanzará una cifra cercana a 3 millones 500 mil. Para valorar la relevancia de este aumento (de casi un millón de estudiantes), recuérdese que éste es equivalente al logrado por el país durante el periodo 1950-1982 o bien a dos terceras partes del correspondiente al periodo 1982-2006 (Tuirán, 2012). Es así que si ésta es una proyección exorbitante en el crecimiento de la matrícula, es importante resaltar que nos encontramos justo en el final de la misma, es decir ahora habrá que proyectar hacia el final de la década, el 2020.

En el tema de la cobertura, en el nivel superior, México alcanza a atender a aproximadamente 26% de la demanda (Chacón, 2011). México avanza con un ritmo de aumento semejante al del promedio latinoamericano (alrededor de 2 puntos adicionales de cobertura bruta por año) (Tuirán, 2012). Estos datos manifiestan sin duda el grave problema por el que el país atraviesa y permanecerá por varios años en el mejor de los casos.

En los próximos diez años la presión para la educación superior será aún mayor pues se prevé que el nuevo ingreso aumentará alrededor de 90 por ciento, impulsado por la obligatoriedad y rápida universalización de la educación media superior (Tuirán, 2012).

## Calidad:

La organización y celebración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que tuvo lugar en París en octubre de 1998, puso de manifiesto que en todas las regiones del mundo se vive un proceso de transformación universitaria. También la Conferencia Mundial reveló que en la agenda del debate internacional sobre dicho proceso hay una serie de puntos que ocupan un lugar relevante, siendo ellos la preocupación por la calidad, que ha llevado a organizar procesos de evaluación y acreditación; la preocupación por la pertinencia del quehacer de las instituciones de educación superior; la urgencia de mejorar substancialmente los procesos de gestión y administración; la necesidad de introducir las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; la conveniencia de revisar el concepto mismo de la cooperación internacional y fortalecer la dimensión internacional de enseñanza superior; y el ejercicio de la autonomía universitaria con responsabilidad social (UNESCO, 2003).

Sin embargo, aunque se manifiesta con precisión y constancia que la calidad es lo que debe guiar los procesos educativos, lo cierto es que los datos que revelan la calidad de la educación con la que se forma a los estudiantes no es nada alentador. Se considera que es de vital importancia que nuestras jóvenes generaciones salgan bien preparadas para hacer frente con éxito a una creciente competencia económica que domina en un mundo global en el que el nuevo paradigma del crecimiento es la economía del conocimiento (Chacón, 2011). Sin embargo, la situación real lejos está aún de este objetivo.

## Financiamiento:

Finalmente, el tercer punto, del cual deriva una gran parte del rezago y de la problemática existente, es dar a la educación recursos suficientes preferentemente con la aprobación de presupuestos multianuales; y esto

permitirá hacer planes y estrategias educativas a mediano y largo plazo (Chacón, 2011). Así mismo, se considera que una mayor inversión genera más oportunidades para mejorar el desempeño. El desafío para México ha sido proporcionar educación a la población más grande de jóvenes que el país verá en algunas décadas, y aumentar su inversión por estudiante (García, 2011).

Se considera necesario incrementar el financiamiento federal y estatal para pasar de alrededor de 1 por ciento del PIB en la actualidad a 1.5 por ciento en los próximos años, que de concretarse permitirán a las instituciones educativas no sólo contar con más recursos, sino también tener mayor certidumbre para avanzar en la planeación de largo plazo. El fortalecimiento de la educación superior hace indispensable contar con una más sólida base de financiamiento. Esto supone asignar a la educación superior cada vez mayor prioridad y acordar compromisos y esfuerzos de todos los actores políticos relevantes (Tuirán, 2012).

### 2.3.2. Acciones emprendidas

La problemática en cuanto a cobertura, calidad y financiamiento, no es actual, de hecho estos componentes son constantes en los discursos y planteamientos de desarrollo educativo, es así que se hace también necesario precisar algunas de las acciones más importantes que se han llevado a cabo alrededor de esta problemática.

Para atender la cobertura se han establecido nuevas instituciones y se ha apoyado el crecimiento de las existentes, es así que la creciente participación de la matrícula pública fue impulsada por la creación de 140 nuevas instituciones de educación superior (122 del sistema tecnológico y

18 de otros sistemas educativos) y de 96 extensiones o nuevos campus de instituciones ya existentes (59 de universidades públicas estatales y de apoyo solidario, así como 37 de otros subsistemas). Asimismo, en los últimos seis años se llevaron a cabo más de 3,000 proyectos adicionales de ampliación y mejora de los campus e instalaciones universitarias del país (Tuirán, 2012).

Así también, en cuanto a calidad hace apenas seis años, alrededor de 56 por ciento de los profesores de tiempo completo pertenecientes a los principales subsistemas públicos tenían estudios de posgrado. En la actualidad, casi 75 por ciento cuenta con ese rasgo (Tuirán, 2012).

Y en la última década las políticas educativas han favorecido a través de un proceso de desconcentración de la oferta educativa de nivel superior a diversos sectores de la población gracias al enfoque de equidad.

En cuanto a financiamiento, se ha apoyado de manera directa a los estudiantes con la finalidad de incidir en la inserción de los mismos en la educación superior, así como en la retención de jóvenes de los segmentos de menores ingresos, el gobierno federal, con el apoyo de los gobiernos de los estados y de las instituciones educativas, ha impulsado en los últimos años diversos programas de becas:

- El Programa Nacional de Becas (PRONABES) otorgó 1.6 millones de becas entre 2007 y 2012.
- El Programa de Becas de Apoyo a la Práctica Intensiva y al Servicio Social (PROBAPISS) distribuyó 236 mil becas en el mismo periodo.
- A través del Programa de Fortalecimiento de Becas para la Educación Superior se asignaron 184 mil becas entre los ciclos escolares 2009 y 2012.
- El Programa de Becas Universitarias otorgó 396 mil becas en 2012.

Esto quiere decir que durante la administración pasada se entregaron más de 2 millones 412 mil becas, es decir, un promedio de 402 mil becas por año. El número total de becas de los diferentes programas se incrementó casi cuatro veces entre los años extremos, al pasar de 220 mil en 2007 a 813 mil becas en 2012 (Tuirán, 2012).

En los últimos seis años, la inversión federal en educación superior y posgrado se incrementó en alrededor de 40 por ciento en términos reales. Se trata de una inversión que si bien sigue siendo insuficiente y con un alto componente inercial, es significativamente mayor que la del pasado reciente y no tan reciente. Baste señalar que durante las dos administraciones anteriores el presupuesto alcanzó un crecimiento real de 16 por ciento en el periodo de 1994-2000 y de 15 por ciento durante el periodo 2000-2006 (Tuirán, 2012).

La política de financiamiento se ha consolidado en la última década con la creación de nuevos fondos extraordinarios y programas de concurso (Tuirán, 2012).

Por lo que, impulsar reformas profundas que transformen la arquitectura institucional de la educación superior, exige de manera precisa que las prácticas y las acciones conduzcan a fines específicos para fortalecer las condiciones en las que se mueven las instituciones. En este sentido, las reformas suelen señalar, entre otros aspectos, la diversificación de las fuentes de financiamiento y el fortalecimiento de los mecanismos de inclusión, como menciona Tuirán (2012).

## **2.4. LINEAMIENTOS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO**

El 3 de marzo de 1961 se inaugura oficialmente la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

A partir de ese año, el Instituto pasa a formar parte de las universidades públicas del país. Su financiamiento se dio a través de los erarios federal y estatal, y la nueva institución tendría en adelante las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura y los servicios (UAEH, 2011). Así mismo, se decretó que los planes de estudio deberían estar vinculados con los de la Universidad Nacional Autónoma de México.

En 1970 para estar acordes con la Reforma Educativa impulsada por el gobierno federal, se reorganiza la Universidad, con el objetivo de mejorar los servicios que la institución ofrecía y así mismo, en función de los lineamientos de la ANUIES, en lo correspondiente a la duración de los planes de estudio del bachillerato y en la licenciatura se incluyeron materias relativas a la investigación y a técnicas de estudio (UAEH, 2011 y Menes, 1989).

En 1980 se estableció el plan Keller, modelo educativo que propone que el docente tenga todos los elementos audiovisuales y didácticos necesarios en el aula, además del auxilio de personal que, con la denominación de monitores, contribuye al logro de los objetivos de aprendizaje. La tecnología se planteaba como una alternativa para responder al aumento en la demanda educativa (UAEH, 2011).

En 1990 se inicia el Proyecto de Transformación Académica (PITA), en donde se incorpora la metodología de la investigación, el fortalecimiento del aprendizaje de una segunda lengua y el impulso a la práctica de la

computación para fortalecer la formación integral de los alumnos universitarios mediante el desarrollo de habilidades (UAEH, 2011).

La reforma educativa más reciente que se lleva cabo al interior de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, inicia oficialmente con la aprobación del Modelo Educativo por el Honorable Consejo Universitario en el año 2004.

Las políticas institucionales correspondientes a los años 2006-2010 que se derivaron del Modelo Educativo, y que inciden en los procesos de flexibilidad en la UAEH, fueron las siguientes:

- Los PE deberán garantizar una formación integral para sus alumnos.
- Se implementarán en la Universidad las innovaciones, a través de las estrategias de enfoques centrados en el estudiante y su aprendizaje, revisiones y rediseños de los programas educativos, incluidos en los planes de estudio y los programas por asignatura, flexibilidad curricular, movilidad estudiantil, servicio comunitario y servicio social incluido en el curriculum.
- Los planes y programas de estudio deberán garantizar la movilidad intra e interinstitucional de estudiantes y profesores.
- La prestación del servicio social deberá quedar incorporada a los programas educativos para fortalecer la formación profesional de los egresados y extender sus beneficios a la sociedad.
- Los planes de estudio que se impartan deberán ser flexibles, polivalentes, que favorezcan la interdisciplinariedad y la temprana inserción de los estudiantes al sector laboral.
- El Modelo Educativo constituye el documento rector que integra, armoniza y norma las actividades sustantivas y adjetivas de la UAEH, el que deberá estar permanentemente actualizado y será difundido entre toda la comunidad institucional (UAEH, 2008).



Apegado a lo anterior, la institución inició un proceso de transición, en donde la tarea principal consistió en el rediseño de todos sus programas educativos de las licenciaturas (PE), con la intención de incorporar en ellos el enfoque derivado de las nuevas políticas institucionales que permean al Modelo Educativo.

La UAEH ostenta el premio SEP-ANUIES por su desarrollo y fortalecimiento institucional, producto de la intensa actividad desplegada en todas sus funciones, entre las que destaca un innovador Modelo Educativo, la “presencia y la esencia del saber institucional”, que proyecta a la universidad en los ámbitos nacional e internacional con calidad certificada, que responde a las demandas y necesidades sociales en el campo de la educación superior (UAEH, 2006). Es en este año que entró en operación la nueva estructura de la institución, bajo el marco del modelo educativo.

Con el fin de alcanzar altos niveles de calidad en el desarrollo del quehacer universitario, se estableció como marco referencial el Modelo Curricular Integral, que delinea las actividades de diseño y rediseño curricular de sus programas académicos de licenciatura y que privilegia una formación integral centrada en el estudiante y su aprendizaje (UAEH, 2007).

En esta propuesta se incorporan los elementos esenciales señalados en el Modelo Educativo, y en el Modelo Curricular Integral resalta las tareas y funciones a cumplir, ejemplo de ello, es el preámbulo del cuarto informe rectoral (UAEH, 2010) en el que se establece lo siguiente: conformamos nuestro quehacer cotidiano cuyo alcance y trascendencia han impactado favorablemente en la educación de nuestros estudiantes, forjándolos con equidad, transparencia y rigor académico en programas educativos pertinentes y de calidad, apoyados mediante la utilización de tecnologías de punta de la información y de la comunicación para cimentar su aprendizaje; propiciando en ellos una formación integral equilibrada en conocimientos, habilidades y valores

ciudadanos, con lo que se favorece su inserción en la sociedad del conocimiento, y preparándolos para que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral con sus competencias para la vida.

Vinculada a las demandas externas y a los preceptos internos de la institución se establecen las siguientes metas para consolidar la calidad académica:

- Acreditar el 100% de los programas educativos readecuándolos y diversificándolos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes y para orientarlos hacia las diferentes regiones del Estado y fortalecer los programas de movilidad estudiantil.
- ...Realizar la reestructuración organizacional para contar con una gestión institucional más eficaz y efectiva.
- Iniciamos un proceso de reforma académica y administrativa para consolidar una educación pertinente y de calidad, para formar profesionales con una buena preparación académica y con un amplio sentido de identidad y pertenencia.
- Con base en su autonomía, durante el periodo 2006-2010 la universidad adoptó importantes decisiones sobre su vida académica y el ejercicio de sus funciones sustantivas y adjetivas.
- Se actualizaron y crearon, en su caso, el Estatuto General, el Estatuto del Patronato de la UAEH y tres reglamentos: el Reglamento escolar, -- el Reglamento del Honorable Consejo Universitario y el Reglamento de Propiedad Intelectual para la Investigación en la UAEH.
- El proceso de reforma curricular en el nivel superior avanzó en el período 2006-2010, requirió cambios de percepción y en la operación del quehacer universitario. Se concluyó el trabajo de rediseño curricular de 9 de 43 programas educativos con base en el Modelo Curricular Integral que considera el trabajo académico en tres escenarios de aprendizaje: presencial, real y virtual.
- Un objetivo estratégico de este periodo rectoral fue fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera en los currículos de

la oferta educativa con el fin de desarrollar habilidades y competencias de comunicación en los alumnos (UAEH, 2010).

“A 50 años de su creación, la UAEH ha evolucionado gracias al rápido crecimiento y expansión de cada una de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión, vinculación y gestión.” (UAEH-Garceta, 2011), La matrícula escolar de licenciatura en la UAEH en el año 2012 fue de 25,910 estudiantes (UAEH, 2012). Lo que refleja de manera importante la respuesta de la institución a la política referente a la cobertura.

## **2.5. MODELOS EDUCATIVO Y CURRICULAR Y SU VINCULACIÓN CON LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS**

Un modelo educativo es una construcción teórica, un prototipo y una representación idealizada de un proceso que describe su funcionamiento y permite la prescripción de un cauce de acción<sup>4</sup>.

Almaguer y Elizondo (1998) establecen que un “modelo educativo es un marco de referencia para comprender los problemas tomando en cuenta aspectos específicos como son los conductuales, cognoscitivos, psicosociales y afectivos”.

Joyce & Weill (1985) se refieren a los modelos educativos como planes estructurados que pueden usarse para configurar un currículo, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar el trabajo en las aulas y en la institución en general. Para Gimeno Sacristán (1985) los modelos son propuestas teóricas que vinculan entre sí diversos componentes y constituyen esquemas amplios para comprender y objetivar la praxis educativa.

Díaz Barriga y Lugo (2003) plantean la siguiente definición de modelo educativo:

“construcción teórica o forma de representación de algún objeto o proceso (en este caso, en el ámbito del currículo) que describe su funcionamiento y permite explicarlo e intervenir en él. Incluye la selección de los elementos o componentes que se consideran más importantes, así como de sus relaciones y formas de operación. Representa un ideal o prototipo que sirve como un ejemplo para imitar o reproducir, por lo que además de describir, es prescriptivo. Un modelo es una estrategia potencial para el desarrollo del currículo y la praxis educativa e institucional y, dado su carácter relativamente genérico, puede ser aplicado y resignificado en una variedad más o menos amplia de propuestas curriculares específicas, posibilitando su concreción y ubicación en contexto”.

Con base en lo anterior, se puede decir que los modelos educativos en las instituciones de educación superior son considerados por las instituciones como los medios orientadores del ser y del quehacer de todos y cada uno de los procesos inmersos en ellas, así como la guía que permita el desarrollo de una cultura académica dirigida a alcanzar las exigencias externas, en virtud de que debe incorporar las necesidades sociales, tanto del entorno inmediato, como de los retos que se plantea la educación mundial. Además, su uso tiene que solventar las necesidades internas y las metas institucionales.

Entre los modelos educativos destacan los modelos curriculares que son instrumentos que buscan representar las fases del proceso curricular. Estas fases son representaciones simplificadas del modelo educativo, donde se establecen sus elementos y relaciones, que se organizan de acuerdo con el marco teórico desde el cual se les comprende, ya que permiten analizar,

---

<sup>4</sup> Frida Díaz Barriga Arceo, José Luis Martínez Aguilar y Belén Cruz Maya (2011). Modelos Curriculares e Innovación: La Perspectiva de los Académicos de una Universidad Pública Mexicana en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 2. Currículum / Ponencia.

diseñar, implementar y controlar el proceso curricular. El modelo es un esquema científico-técnico que sirve de mediador y filtro, estableciendo las conexiones de la realidad educativa con las teorías psicopedagógicas, que permiten la contextualización de las mismas en una realidad educativa en particular, entre la ciencia y la praxis, ya que todas aquellas informaciones son producto de una investigación de la realidad y el medio, y en él se seleccionan los datos relevantes que sean útiles para el proceso del desarrollo del currículum.

Un modelo es un instrumento construido de acuerdo a los propósitos de quien lo construye, y se elabora en función de un marco conceptual determinado, por teorías científicas y esquemas teóricos. Los modelos curriculares tienen como característica que, como recurso técnico, fundamenta científicamente un Diseño Curricular, dejando de lado la técnica empírica y personal que se utilizaba normalmente; su aplicación da validez y confiabilidad a la labor educativa, aportando soluciones pertinentes con el contexto histórico social de la realidad educativa en que se inserta.

El modelo curricular permite interpretar y adecuar los conceptos, principios y lineamientos establecidos en un modelo educativo y aplicarlos a un nivel educativo en particular. Es decir, el modelo educativo tiene mayor generalidad que el curricular, y constituye el marco de referencia de este último.

Actualmente, en el campo del desarrollo del currículum y a partir de la necesidad de atender las demandas de una educación para todos con calidad y equidad en todos los niveles educativos, se generaron en las IES modelos educativos y curriculares, que permitieran atender las innovaciones educativas requeridas por el sistema educativo, con las siguientes propuestas de:

- Diversos **enfoques del currículum**, tales como:
  - ✓ currículum por competencias, basado en el constructivismo psicopedagógico y los enfoques propios de la psicología cognitiva y

sociocultural, enfocado a la integración teoría-práctica y a la formación profesional mediante la práctica;

- ✓ el servicio y la enseñanza situada o experiencial en escenarios reales;
  - ✓ formación metacurricular orientada al desarrollo de habilidades cognitivas, del pensamiento, académicas, sociales, comunicativas o específicas de determinados dominios disciplinares.
- Incorporación de **flexibilidad curricular**, enfoques administrativos de planeación estratégica, análisis institucional, o de calidad total y excelencia aplicados al desarrollo y evaluación del currículo, nuevas temáticas o ámbitos de conocimiento denominados temas o ejes transversales, temáticas emergentes que se relacionan con los derechos humanos en el currículo; la educación en valores, civismo y ética; educación y género; currículo y nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC).
  - Uso de **estrategias** de enseñanza y aprendizaje **centrados en los enfoques de solución de problemas**, el aprendizaje basado en problemas y en el análisis de casos, particularmente en disciplinas como matemáticas, medicina, arquitectura y física.

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo establece, en su Modelo Educativo, los referentes teóricos para el diseño y/o rediseño y la operatividad de los Programas Educativos, incorporando las tendencias de innovación curricular y calidad en la educación a nivel estatal, nacional e internacional que emanan de las reformas educativas para la educación superior. El Modelo Educativo (ME) de la UAEH se estructura a partir de seis dimensiones: filosófica, pedagógica, sociológica, jurídica, política y operativa, desde las cuales se enmarca el trabajo que ha de llevarse a cabo para alcanzar los fines planteados a corto, mediano y largo plazo para la institución (UAEH, 2007). En él se plantea relevante una organización académica y operativa que dé

respuesta a los planteamientos de continuidad, conectividad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y polivalencia; y que así mismo, adopte medidas para atender la diversidad del alumnado y sus capacidades de permanencia en el sistema escolar.

El Modelo Educativo menciona que para cumplir con lo anterior se requieren establecer políticas, normas y estrategias al interior de la institución para cumplir con los lineamientos de flexibilidad. Considera que los reglamentos de academias, de incorporación, revalidación y de equivalencias de estudios deben modificarse para permitir la flexibilidad. Y establece la necesidad de educar el sistema de administración escolar a efecto de elevar los indicadores de desempeño del personal académico y de los alumnos. El Modelo Educativo deja abierta la precisión operativa de la flexibilidad, considerando que la institución debe asumir los acuerdos y recomendaciones de organismos nacionales e internacionales y las características de la organización del conocimiento entre los órganos, dependencias e instancias universitarias, y a partir de ello incorporar los elementos de flexibilidad que les sean necesarios tanto en sus procesos, como en sus programas educativos.

Así mismo, considera que la flexibilidad debe plantearse en los planes y programas de estudio, que debe fortalecerse la educación a distancia, la movilidad entre diferentes modalidades educativas, la acreditación de estudios.

En el año de 2007 la UAEH elaboró el Modelo Curricular Integral, a fin de establecer los aspectos metodológicos necesarios para que el diseño y/o rediseño de los programas educativos de licenciatura incluyan los lineamientos establecidos en el ME.

El Modelo Curricular de la UAEH establece que la flexibilidad implica la reconstrucción de los ámbitos de libertad, responsabilidad, confianza y autonomía; es modificar la distribución y formas de ejercicio del poder de las

instituciones. Los ámbitos en los que se enmarca la flexibilidad en el currículum (Ruiz: 2003) son los siguientes:

- Académico: Referido a la relación y organización entre DES.
- Curricular: Incluye la organización de ciclos, contenidos, áreas del conocimiento, asignaturas, unidades de trabajo, ejes transversales, ejes temáticos, competencias y, evaluación.
- Pedagógico: Contempla los procesos de enseñanza y aprendizaje, los escenarios o ambientes en aula, reales y virtuales, los medios e instrumentos (aplicación de tecnologías de la información y la comunicación).
- Administrativo: Remite a procedimientos y normatividad.

A continuación, se presenta un análisis, con base en la dimensiones del Modelo Educativo de la UAEH, acerca de los planteamientos que hace el Modelo Curricular Integral y los elementos que, con respecto a éstos, deben contener los programas educativos de licenciatura.

Análisis de las dimensiones del Modelo Educativo, los planteamientos de MCI y los elementos de los PE:

TABLA 8. PLANTEAMIENTOS DESDE LA DIMENSIÓN FILOSÓFICA DE LOS MODELOS EDUCATIVO Y CURRICULAR EN PROGRAMAS EDUCATIVOS

Dimensión FILOSÓFICA del ME	Planteamientos del MCI	Elementos en los Programas Educativos
El tipo de hombre que se busca formar. Concepción de la educación. Fines de la educación. Los valores e ideales institucionales (Deontología de la universidad).	Se recuperan los lineamientos filosóficos en la dimensión sociocultural: Pertinencia, consecuencia (progresos de la ciencia, manejo de información, exigencias del mundo del trabajo, vida sociopolítica y crecimiento personal) y adaptabilidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias genéricas y específicas: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir.</li> <li>• Perfil de ingreso.</li> <li>• Perfil progresivo.</li> <li>• Perfil de egreso.</li> <li>• Ejes transversales: educación para la vida activa, educación integral, educación para la equidad, educación ambiental y educación para la salud.</li> <li>• Asignaturas Institucionales: Desarrollo sustentable y Medio ambiente y México Multicultural.</li> <li>• Programas Institucionales (actividades de educación para una vida saludable y actividades artísticas y culturales).</li> <li>• Perfil del Académico.</li> </ul>



TABLA 9. PLANTEAMIENTOS DESDE LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LOS MODELOS EDUCATIVO Y CURRICULAR EN PROGRAMAS EDUCATIVOS

Dimensión PEDAGÓGICA del ME	Planteamientos del MCI	Elementos en los Programas Educativos
<p>La adopción de corrientes pedagógicas y psicológicas asociadas a las potencialidades de los fines universitarios.</p> <p>Cuestiones de orden técnico sobre la forma en cómo la institución integra y rige la currícula de los diversos tipos, niveles, modalidades y acepciones que dan origen a sus programas académicos.</p>	<p>Se establece la dimensión psicopedagógica: Teorías mediacionales y el constructivismo enfocadas hacia el aprendizaje significativo.</p> <p>Incorporación de competencias como dispositivo pedagógico.</p> <p>Criterios de Selección y organización de contenidos.</p> <p>Evaluación y seguimiento curricular.</p>	<p>Estructura y organización del plan de estudios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos curriculares.</li> <li>• Perfiles del estudiante.</li> <li>• Áreas de formación.</li> <li>• Núcleos de formación.</li> <li>• Competencias genéricas y específicas.</li> <li>• La Flexibilidad curricular.</li> <li>• Estrategias didácticas (enseñanza problémica, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, entre otras).</li> <li>• En el perfil académico se establecen las características en función del rol pedagógico que se requiere para el académico.</li> <li>• Los escenarios de aprendizaje.</li> <li>• Modalidades de organización de las asignaturas.</li> <li>• Evaluación y seguimiento curricular.</li> </ul>

TABLA 10. PLANTEAMIENTOS DESDE LA DIMENSIÓN SOCIOLÓGICA DE LOS MODELOS EDUCATIVO Y CURRICULAR EN PROGRAMAS EDUCATIVOS

Dimensión SOCIOLÓGICA del ME	Planteamientos del MCI	Elementos en los Programas Educativos
<p>Visión integral de alcance institucional, partiendo de la premisa de que la universidad, al ser producto de la sociedad, es un bien público, un patrimonio social; y tanto su expresión corpórea o material como intangible o espiritual, es producto de los hombres y está al servicio de ellos.</p>	<p>Justificación social:</p> <p>a. Problemáticas y necesidades de la sociedad en la actualidad.</p> <p>b. Pretensiones de la licenciatura y su relación con el contexto.</p> <p>c. Necesidades y problemáticas, actuales y futuras, del mercado ocupacional (productivo, de servicios y social) que atenderá el egresado.</p> <p>d. Alcance del programa de licenciatura en cuanto a la solución y atención de las necesidades y problemas identificados.</p> <p>e. Requerimientos generales de los sectores productivo, de servicios y social, expresado en términos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>° Conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores.</li> <li>° Demanda actual y futura de los egresados del programa.</li> <li>° Posibilidades de incorporación laboral a los diversos sectores.</li> </ul> <p>f. Comportamiento pasado y presente de la matrícula del Programa Educativo vigente.</p> <p>g. Oferta y demanda potencial de estudiantes del nivel medio superior al superior y su cobertura.</p> <p>h. Nivel y posibilidades socioeconómicas de los aspirantes a cursar el Programa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justificación social.</li> <li>• Misión.</li> <li>• Perfil de egreso.</li> <li>• Campos problemáticos.</li> <li>• Ejes temáticos.</li> <li>• Movilidad (intercambio estudiantil académico) y</li> <li>• Servicio social.</li> <li>• Prácticas profesionales.</li> </ul>

TABLA 11. PLANTEAMIENTOS DESDE LA DIMENSIÓN JURÍDICA DE LOS MODELOS EDUCATIVO Y CURRICULAR EN PROGRAMAS EDUCATIVOS

Dimensión JURÍDICA del ME	Planteamientos del MCI	Elementos en los Programas Educativos
<p>La interpretación que la institución hace de su ideología y su quehacer fundamental, como la forma de regularlo.</p> <p>Leyes nacionales y la <i>Ley Orgánica</i> hasta las directrices específicas de la administración, representa la mejor garantía de observancia de los derechos y deberes de los universitarios y de quienes tienen alguna relación con la Universidad. La Misión y la Visión de la Universidad pasen de su estado declarativo al de su expresión instrumental en los planes y programas de las unidades académicas y administrativas que la integran. La legislación describe sus fines; le asigna una organización y marca las pautas y límites de las funciones, procesos y procedimientos institucionales; ordena las relaciones con los diversos integrantes de la comunidad.</p>	<p>Sistema de créditos: En su perspectiva integral pretende incluir, desde su diseño, la comparabilidad con otros programas educativos tanto nacionales como internacionales, la movilidad tanto estudiantil como docente y la internacionalización de sus programas.</p> <p>Organización de academias: A partir de éstas se propone el trabajo colegiado para resolver las problemáticas que se presenten en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el rediseño, diseño y/o implementación de los programas.</p> <p>Movilidad: Plantear la movilidad estudiantil implica contar con parámetros referenciales amplios, en los que sea posible la compatibilidad y valoración equiparable en la formación educativa.</p>	<p>La normatividad para operar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las academias.</li> <li>• Acreditación.</li> <li>• Sistema de créditos.</li> <li>• Ingreso, permanencia, titulación y egreso.</li> <li>• Revalidación.</li> <li>• Convalidación.</li> <li>• Movilidad.</li> <li>• Equivalencia.</li> <li>• Servicio social.</li> <li>• Prácticas Profesionales.</li> <li>• Evaluación.</li> </ul>

TABLA 12. PLANTEAMIENTOS DESDE LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LOS MODELOS EDUCATIVO Y CURRICULAR EN PROGRAMAS EDUCATIVOS

Dimensión POLÍTICA del ME	Planteamientos del MCI	Elementos en los Programas Educativos
<p>El diseño y la instrumentación de las políticas específicas responde a la condición de hacer del Modelo Educativo un referente necesario con sentido práctico; es decir, que los conceptos de las dimensiones se desagregan en indicaciones claras y precisas, susceptibles de convertirse en actividades integradas a los programas de trabajo de las entidades orgánicas de la Universidad.</p>	<p>La justificación institucional incorpora los lineamientos del modelo educativo, así mismo incorpora los elementos establecidos en el PDI (2006-2010 y 2011-2017), para este caso las políticas que impactan de manera directa son:</p> <p>Docencia: 1,2, 3, 4, 5, 6 ,7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29. (corresponden a las políticas establecidas en el PDI-2007-2013).</p>	<p>Ejes Transversales: Educación para la equidad, educación para la vida activa y educación integral, educación para la salud y educación ambiental.</p> <p>Incorporación de escenarios: Real, virtual y de aula.</p> <p>Perfiles: Ingreso, progresivo y egreso</p> <p>Justificación Social.</p> <p>Servicio Social.</p> <p>Práctica profesional.</p> <p>Programas Institucionales.</p> <p>Flexibilidad curricular.</p> <p>Acreditación del PE.</p> <p>Incorporación de competencias genéricas y específicas.</p> <p>Incorporación de asignaturas al interior y entre los Institutos y Escuelas Superiores.</p> <p>Programas de apoyo (becas, tutorías, asesorías, programas de apoyo social y comunitario, entre otros).</p>

TABLA 13. PLANTEAMIENTOS DESDE LA DIMENSIÓN OPERATIVA DE LOS MODELOS EDUCATIVO Y CURRICULAR EN PROGRAMAS EDUCATIVOS

Dimensión OPERATIVA del ME	Planteamientos del MCI	Elementos en los Programas Educativos
<p>Deberá de desarrollarse el sistema Institucional de control de Gestión, bajo la teoría general de sistemas.</p>	<p>El modelo no estable determinaciones operativas.</p>	<p>Necesidad de vincularse con las direcciones que llevan a cabo funciones adjetivas (operativas) que impacten en la adecuada operatividad de los procesos escolares que plantea el diseño y rediseño de los PE.</p>

### **CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN INSTITUCIONAL**

La evaluación ha ido insertándose de manera importante en todos los procesos educativos durante los últimos años, esto ha generado que se le otorgue un importante espacio, sin embargo, habrá que precisar desde dónde es vista y cómo impacta ésta en sus propias tareas y resultados.

Muchos discursos sobre la educación y sobre la evaluación están trucados por la ambigüedad o la peculiaridad de las acepciones de las que se parte. La secuencia “educación, evaluación, metaevaluación” va haciendo más complejo y más difícil el entendimiento y más discutible la claridad (Santos y Moreno, 2004).

Por lo anterior, en esta tesis se presentan las connotaciones más relevantes para delimitar y conceptualizar a la evaluación y, específicamente, lo que corresponde a la evaluación institucional, considerando que esta investigación tiene como objetivo evaluar el cambio que se ha dado en las instancias de gestión de la UAEH a partir de los planteamientos de las reformas educativas en la educación superior y sus precisiones en los programas educativos en cuanto a los elementos de flexibilidad.

Para hablar de evaluación, se debe tener presente que se evalúa para tener información clave, comprender un proceso, emitir un juicio de valor y tomar decisiones (Campos y Quirós, 2008), que contribuyan a mejorar o trascender las situaciones deficientes encontradas, mantener las fortalezas existentes y potenciar nuevas fortalezas, por tanto, la evaluación aporta un juicio de valor que resulta de contrastar el resultado de la medición de una realidad empírica con un parámetro normativo previamente definido (INEE, 2006).

En este mismo sentido, Santos y Moreno (2004) consideran que evaluación se

llama a la medición de resultados realizada mediante pruebas estandarizadas, a las auditorías, a la aplicación de pruebas objetivas, al análisis de procesos, a la investigación en la acción, etcétera. No es meramente un proceso técnico, neutral e inocuo; por el contrario, como toda acción social posee una dimensión política y, en su carácter instrumental, obedece a una lógica de control (De la Garza, 2004). Para Michel (1996) la evaluación constituye un componente general de la conducción de los sistemas educativos que abarca un análisis intrínseco y extrínseco de todos sus elementos.

Así mismo, la evaluación es asumida como un proceso abierto, flexible y continuo que permite determinar el desempeño educativo real en términos de calidad, a objeto de incorporar cambios o innovaciones para mejorarlo sistemáticamente (González, 2007); siempre se evalúa la calidad de algo (Martínez, 2013); la calidad, constituye la serie de procesos que permiten constatar los resultados de la implantación del plan de mejoramiento (González, 2007); es un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora (Pérez, 2000), mantener las fortalezas existentes y potenciar nuevas fortalezas (Campos y Quirós, 2008).

Como puede identificarse, en el campo evaluativo se evidencian una diversidad de enfoques que van desde concepciones que asumen la evaluación como emisión de juicios de valor, pasando por aquellas que centran su importancia en la toma de decisiones, hasta las que enfatizan en los aspectos éticos (Fernández, 2004).

Se considera también que la evaluación puede ser entendida como un proceso a través del cual se recoge, analiza e interpreta información relativa a una determinada actividad, con el objeto de emitir juicios y facilitar la toma de decisiones (De la Cruz, 2004); ésta representa un proceso dinámico y formativo

que genera información significativa de la administración educativa, por lo que constituye una herramienta vital de los responsables de la toma de decisiones (González, 2010). Se puede afirmar que la evaluación es un tipo de indagación sistemática especialmente aplicada (Bustelo, 2000).

En un sentido más crítico Gago (2000) manifiesta que las prácticas evaluatorias son ambivalentes y se interpretan desde posiciones opuestas: mientras unos las ven como estrategias que contribuyen al mejoramiento, otros las ven como una amenaza.

En este mismo sentido, Romero (2007) hace referencia a la evaluación en el ámbito educativo, considera que la evaluación no tiene sentido per se, sino como resultante del conjunto de relaciones entre los objetivos, los métodos, el modelo pedagógico, los alumnos, la sociedad y, lógicamente, el docente. Se requiere de un proceso de construcción para definir la evaluación sin pretender verdades absolutas ni establecer camisas de fuerza. Sin embargo, de la evaluación, siempre debemos aprender y el sentido al evaluar debe ser el querer conocer, debe ser ejercida como una actividad al servicio del conocimiento. Como elemento activo de cambio y transformación, de acción y de conocimiento, es conocer, indagar, transformar.

Al ser considerada la evaluación como una acción que tiene como objetivo la mejora, es necesario identificar qué es lo que se evalúa, es decir, el campo de acción más relevante de la evaluación en la educación. Es así que se identifica a partir del análisis realizado que se evalúan instituciones, planes de estudio, docentes, alumnos y que específicamente se puntualiza en aprendizajes, disposiciones, habilidades, trayectorias, formaciones, didácticas, planes de estudio, programas educativos, gestión, administración, planeación, entre otros.

Se evalúan programas, proyectos y se determina que la evaluación es una responsabilidad social, a partir de ella se establece una legítima manera de

sustentar procesos de mejoramiento continuo y es una herramienta de gestión que permite identificar oportunidades de maximizar los beneficios de los programas. En la evaluación de los programas y proyectos que se desarrollan en las instituciones de educación superior, es una herramienta de gestión que se consolida cada vez más y cobra legitimidad, en especial cuando se realiza mediante metodologías participativas y con un norte claramente definido por la necesidad de desarrollar procesos de mejoramiento continuo de la calidad (Campos y Quirós, 2008); la evaluación debe incidir en la producción de conocimiento relevante que permita mejorar la bondad de los programas. (Santos y Moreno, 2004). La evaluación debería ser un componente necesario de cualquier programa entendido en forma integral, al menos en su función formativa, pero, con frecuencia, aparece como algo yuxtapuesto o sobrevenido (Pérez, 2000).

A partir entonces de los planteamientos desde los que se evalúa es necesario identificar los objetivos de la evaluación, es decir, el para qué se evalúa, desde diferentes perspectivas la evaluación debe tener una finalidad declarada que dé validez a la acción, pues como ya se mencionó, el común es que ésta se encamine a la mejora.

En el contexto de las instituciones de educación superior, la evaluación y la autoevaluación está siendo un tema cada vez más conocido y una labor cada vez más practicada por los ejecutores de los programas académicos y por los responsables de la gestión institucional. La incorporación de los sistemas de acreditación de la calidad al mundo de la academia ha sido, quizá, uno de los vehículos más importantes para el impulso de la práctica evaluativa dentro de las universidades (Campos y Quirós, 2008).

El trabajo de la evaluación institucional se desarrolla en dos sentidos, externo e

interno<sup>5</sup>.

Las instituciones deben someterse a las determinaciones externas, y establece que al mismo tiempo deben considerarse sus particularidades, sin embargo, el hecho de dar pauta a la creación de un organismo que determine esas normas a seguir y con afán fiscalizador lo convierte en un planteamiento instrumental en el que prevalece el carácter cuantitativo.

Y se ubica dentro de la evaluación externa a la acreditación, que se mueve en el sentido de mejorar la calidad.

Otra forma de evaluación institucional que tiene como propósito fundamental reconocer y certificar la calidad institucional y que generalmente se le conoce como acreditación (Corzo y Marcano, 2007). La acreditación es una aplicación tecnológica que busca legitimar y controlar una situación y la perspectiva autogestionaria, permanece en el nivel interno, con el fin de mejorar, sin legitimación (Chacón, 2005).

Sin embargo, este tipo de evaluación está también asociada con la rendición de cuentas, al establecer que la acreditación se ha considerado un ejercicio de rendición de cuentas que será el resultado del establecimiento de la cultura de la autoevaluación permanente establecida en la práctica participativa (Bonilla, 2010).

En el sentido interno se ubica la autoevaluación. El proceso de autoevaluación pretende brindar una visión de la calidad de la educación superior mediante el conocimiento académico de la eficiencia organizacional (Cox, 2008).

Hay una conclusión en la que convergen la mayoría de los evaluadores: la

---

<sup>5</sup> En cuanto a la evaluación externa se encontraron trabajos como los de Corzo y Marcano (2007). Que cabe señalar, se consideraran éstos como un eje importante de apoyo a la investigación que se plantea realizar.

finalidad de los procesos de evaluación y autoevaluación de programas y proyectos de educación superior debe ser, sin lugar a dudas, el mejoramiento de la calidad y el conocer la contribución del programa en la solución de la necesidad social que le dio origen (Campos y Quirós, 2008), así como comprender cómo aprenden las personas a partir de la actividad de evaluación (Santos y Moreno, 2004).

Ahora bien, se determina que la autoevaluación o evaluación institucional (desde el interior de la misma), incluye consideraciones como los modelos conceptuales, la sistematización, la calidad, la planeación, entre otras.

Sobre la base de estos modelos conceptuales, los investigadores educativos proponen alternativas para operativizar el proceso. Así, Rojas (2002) lo concentra en el “Ser”, el “Qué Hacer” y el “Deber Ser”. El “Deber Ser” plasmado en la visión y misión institucional, conforma el referente para valorar la calidad interna y pertinencia; el “Qué Hacer” hace referencia al funcionamiento eficiente de la institución, y el “Ser” a la efectividad y eficacia de los logros. Mientras que González (2005), desde una posición academicista y pragmática, centra la evaluación en la satisfacción del estudiantado por la adquisición de competencias que le permitan desarrollarse como un ser social (González, 2007), así mismo, se incluye la sistematización de la información como parte relevante de la calidad, y específicamente se hace hincapié en los procesos de planeación. En este sentido, la evaluación-planeación como alternativa metodológica permite determinar necesidades, objetivos, metas, estrategias de organización, estructura, funcionamiento, políticas, normas, procesos, acciones, recursos, insumos, productos, etc. Las acciones de planeación se ven impulsadas por medio de “planes nacionales e institucionales”, y a través de realización de tareas formales de evaluación sistemática de los esfuerzos de las instituciones de educación superior (Jiménez, 2008). Así se da importante relevancia a contar con un sistema de información que responda a los criterios y estándares de calidad de las agencias de acreditación, la capacidad para el



acceso inmediato a los datos comprensivos es crítica en el proceso de toma de decisiones y requiere la recolección, almacenamiento y análisis de grandes cantidades de información (Acón, 2012).

Por todo lo anterior, se identifica que el proceso de evaluación real es complejo y no se ajusta a una mera deducción a partir de ciertos estándares; más bien se trata de un proceso dialéctico entre principios abstractos y ejemplos concretos, en donde quien evalúa verifica sus juicios contra aquellas situaciones particulares en las que se siente confiado de conocer sus resultados (De la Garza, 2004).

Ahora bien, para ir delimitando el trabajo de la evaluación, se considerará lo correspondiente a la autoevaluación y específicamente para dar continuidad al análisis se presentan las consideraciones más importantes que se reportan en los trabajos de investigación.

En el contexto de las instituciones de educación superior, la evaluación y la autoevaluación son temas cada vez más conocidos e implican una labor cada vez más practicada por los ejecutores de los programas académicos y por los responsables de la gestión institucional (Campos y Quirós, 2008).

Se considera que la autoevaluación es un tipo de evaluación llevada a cabo por el propio actor sobre sus actuaciones (Soria, 2009), que es un proceso participativo en el cual se da una revisión sistemática del quehacer de una carrera o programa (Cox, 2008) y que su intencionalidad es comprender la realidad o realidades para una valoración (Chacón, 2005).

La autoevaluación institucional es un trabajo complejo y delicado que requiere una metodología muy detallada y la participación conjunta de todos los actores, quienes deben comprender el propósito, los criterios y el procedimiento para analizar hechos, datos o información y emitir su juicio de valor con base en las

evidencias (Soria, 2009); se constituye en el vigilante del cumplimiento de los objetivos institucionales acordados en el ejercicio de la planeación participativa (Bonilla, 2010).

Estableciendo como uno de los resultados de la autoevaluación la construcción de un proceso de control permanente, que ejercido por la misma institución, autorregulación, se constituye en el vigilante del cumplimiento de los objetivos institucionales acordados en el ejercicio de la planeación participativa (Bonilla, 2010).

Tres tipos de evaluación:

Un primer tipo de evaluación conocida como rendición de cuentas, se caracteriza por ser una evaluación externa, permanente, obligatoria y contractual. Esta última referida a que tanto el Estado como la Universidad tienen derechos y obligaciones.

Un segundo tipo de evaluación pretende, fundamentalmente, el mejoramiento de la calidad, es conocido tradicionalmente como autoevaluación; sin embargo, Villarroel (1998), en Corzo y Marcano (2007) entre otros, prefiere llamar a este proceso de autorregulación y denominar como autoevaluación a la etapa del diagnóstico que precede a toda evaluación.

La autoevaluación es una parte integral de toda evaluación. Este proceso tiene una doble finalidad: se utiliza como documentación para elaborar un informe que se presentará ante una agencia acreditadora con sus respectivas recomendaciones y, además, constituye un insumo para el mejoramiento de la calidad en programas educativos. El proceso de autoevaluación pretende brindar una visión de la calidad de la educación superior mediante el conocimiento académico de la eficiencia organizacional (Cox, 2008).

Existe una tercera consideración para la evaluación, la institucional que tiene como propósito fundamental reconocer y certificar la calidad institucional y de ella emana la acreditación (Corzo y Marcano, 2007).

Se asume la evaluación institucional como estrategia para mejorar la calidad y pertinencia de las instituciones de educación superior. En este sentido, se analiza la relación entre la evaluación institucional, la calidad y la pertinencia; así como, las distintas concepciones de pertinencia de la educación superior y sus dimensiones. La autoevaluación es un tópico llevado al plano de la investigación, con el propósito de lograr una comprensión de lo que se realiza, de acuerdo con las intenciones de la autoevaluación, en el entendido de que éstas pueden variar, entre el control externo y la búsqueda del bien común (Chacón, 2005).

Además la evaluación institucional se ha incrustado como una más de las actividades importantes, pertinentes y necesarias de realizar, tarea que ha resultado posible aunque llena de altibajos (Bonilla, 2010).

A manera de conclusión en cuanto a la evaluación institucional, se puede apreciar mediante el análisis presentado que se hace uso de manera similar de la autoevaluación institucional y de la evaluación institucional, la diferencia estriba en que se plantean evaluaciones internas o externas, por lo tanto, para este trabajo de investigación se situará en lo correspondiente a la evaluación institucional.

Y con fines prácticos se identifica que en la actualidad las instituciones promueven la realización de auto-evaluaciones de sus programas educativos, como parte de los mecanismos de su evaluación y/o acreditación con un claro desplazamiento de la evaluación curricular (Díaz B., 2003).

### 3.1. LAS PERSPECTIVAS ACTUALES EN LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

A partir de los planteamientos anteriores sobre la tarea de la evaluación institucional, se van delimitando también problemáticas y/o tareas a considerar, es por ello que se presentan las consideraciones más importantes en el sentido de la evaluación institucional, lo que permitirá identificar con mayor precisión el sentido de esta investigación.

En ese sentido, la evaluación curricular ha sido desplazada en los hechos por la evaluación y acreditación de programas, como resultado de una política educativa que impone modelos de evaluación como estrategias de financiamiento para la educación superior. En este contexto las propuestas de evaluación curricular se han mermado, o bien se están adaptando a la multitud de indicadores con la que se realiza la evaluación y acreditación de programas (Díaz B., 2003).

Se está hablando y escribiendo mucho sobre la evaluación de los centros escolares, se están haciendo muchas evaluaciones, se está generando una cultura sobre la evaluación. Ante ese hecho no hay que lanzar las campanas al vuelo, porque lo más importante no es hacer muchas evaluaciones, ni siquiera hacerlas bien. Lo más importante es saber al servicio de qué personas y de qué valores se ponen (Santos, 2000). Con ligeras variantes podemos afirmar que los objetivos para la evaluación de programas, son los mismos en los distintos organismos de evaluación y acreditación de programas (Díaz, 2003).

La evaluación institucional universitaria como estrategia para mejorar la calidad concebida inseparable de la pertinencia, requiere el apoyo académico-administrativo de la alta y media gerencia, así como de la gerencia operativa para enfrentar el proceso con una visión holística cuyas premisas son entre otras: la sustentabilidad, solidaridad, la

cooperación, y la integración. Es importante precisar que, cuando se pretende asumir la evaluación de la institución universitaria, ésta no será nunca institucional mientras se analice por separado una supuesta calidad al margen de su pertinencia, o la investigación al margen de otras funciones y tareas (Corzo y Marcano, 2007).

De ninguna manera se puede cuestionar la etapa de la autoevaluación, máxime cuando se postula que es una actividad preferentemente participativa... sin embargo, ésta se reduce a un ejercicio de llenado de formato, con indicadores muy formales, que precisamente no pueden dar cuenta de la dinámica que acontece en un plan de estudios. De esta manera, el ejercicio de autoevaluación queda reducido a una serie de aspectos formales, indudablemente importantes, porque en conjunto permiten obtener una visión somera del proceso que experimenta una institución. Sin embargo, también adolece de varias cosas: a) no es participativa como se supone sino que es una tarea que se encomienda a un grupo reducido de personas; b) no es del conocimiento de todos los miembros de la institución, no tiene un carácter de retroalimentación, pues la finalidad de la autoevaluación es contar con un documento que pueda ser enviado a los evaluadores y; c) se cancela un análisis cualitativo de los procesos que acontecen con relación a la formación que ofrece el plan de estudios (Díaz B., 2003).

La evaluación de los programas y proyectos que se desarrollan en las instituciones de educación superior, es una herramienta de gestión que se consolida cada vez más y cobra legitimidad, en especial cuando se realiza mediante metodologías participativas y con un norte claramente definido por la necesidad de desarrollar procesos de mejoramiento continuo de la calidad (Campos y cols, 2008). Las instituciones de educación superior tienen la obligación de autoevaluarse y someterse a procesos de evaluación externa (Alarcón, 2011). Los mecanismos aplicados para el proceso de acreditación

incluyen la autoevaluación, la evaluación externa y la evaluación final; aunque en su operacionalización se aplican metodologías variadas (González, 2007).

Los resultados logrados evidencian la importancia del proceso en la construcción de la calidad universitaria, con la participación de todos los actores universitarios (Soria, 2009).

Es entonces que los objetivos de la evaluación institucional pueden resumirse de la siguiente forma:

- Mejorar la calidad (Soria, 2009), (González, 2007), (Acón y cols, 2012), (Corzo y Marcano, 2007), (Campos y Quirós, 2008).
- Las instituciones como organizaciones que aprenden (Martínez, 2010).
- Pertinencia y congruencia de las acciones institucionales (Jiménez, 2008).
- La competitividad (Evaluación y calidad de la Educación Superior en México).
- Conocimiento de la percepción de los actores (Campos y Quirós, 2008).

Para que la mejora se produzca es necesario que la disposición de los que intervienen en ella sea abierta y comprometida. Si no existe actitud autocrítica y apertura a la opinión externa es muy difícil que cambie algo profundamente. Si no existe una actitud comprometida con la práctica, es imposible que las transformaciones afecten a zonas significativas. Los cambios, si se producen, serán superficiales y anecdóticos. Eso atañe también a la Administración (Santos, 2000).

Ahora bien, la evaluación, como se mencionó en un inicio, se realiza también atendiendo al currículum, y este camino de la evaluación es el que tradicionalmente ha permeado a las instituciones.

La evaluación curricular constituye el proceso integral, continuo, participativo y contextual, que a través de la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos, ofrece las herramientas para realimentar e innovar todos los componentes curriculares. De manera que se asumen los principios básicos de la corriente pragmática, existencialista, constructivista y socio crítica (González, 2007). Es el resultado de un conjunto de investigaciones sobre tópicos puntuales de un plan de estudios. De esta manera asemeja el concepto evaluación curricular al de investigación en el campo de la educación. Esto permite lograr un conocimiento a mayor profundidad de alguno de los elementos de un plan de estudios (Díaz B., 2003).

De la Cruz (2004) considera que el desarrollo curricular se relaciona con los planes y programas de estudio, los métodos y técnicas de enseñanza, la estructura administrativa y con todos aquellos factores y condiciones para el mejoramiento del sistema educativo. Por lo tanto la evaluación debe tomar un sentido más real que teórico, e incorporarse al proceso curricular con impacto de acción efectiva en las distintas dimensiones; institucional, planes de estudio, administración del currículo y los procesos instruccionales, es decir, en todas las variables que intervienen en el ámbito educativo. Sin embargo, es necesario resaltar que es indispensable conectar los objetivos de aprendizaje y el currículum con la evaluación (Barragán, 2005).

Es en el ambiente de la educación superior y, específicamente, en el universitario, donde cada institución se encuentra en libertad de elaborar el plan de estudios. La meta de la evaluación no sólo es ofrecer elementos que permitieran realizar una reforma a un plan de estudios, sino también presentar una interpretación de situaciones educativas que se constituyera en sí misma como un espacio de análisis y reflexión en la comunidad académica que sostiene a un plan de estudios (Díaz, 2003).

Es importante distinguir evaluaciones que buscan llegar a juicios sobre individuos (sean éstos alumnos, docentes, centros escolares u otros), en contraste con las que buscan alcanzar conclusiones sobre un sistema educativo en conjunto (Martínez, 2013). La investigación, y la evaluación, se convierten aquí en instrumentos de enorme importancia para su mejora tanto en la fase de diseño como de implementación, desarrollo y resultados. Crear una auténtica cultura evaluativa tendría unos frutos espectaculares; tal cultura supone la existencia de aptitud y de actitud positiva, a lo que se uniría el conocimiento, la información relevante para la mejora que ofrece la evaluación (Pérez, 2000).

Puede señalarse que, como proceso de construcción, la evaluación debe ser mejor pensada y más reflexionada; debe convertirse en un proceso en donde toda la comunidad educativa participe, máxime cuando existen un sinnúmero de conceptos nuevos que han surgido como, por ejemplo: logros, competencias, estándares, innovación, los cuales se han incorporado a nuestro sistema educativo.

Por todo este panorama, la evaluación se destaca como un elemento de contradicciones, por una parte se identifica que las posturas se mueven entre un abuso de la evaluación y por otra, se identifica una gran necesidad de evaluar con fines de mejora.

Es importante señalar que se busca en el planteamiento de esta investigación considerar los cambios que se han implementado en la educación superior a partir de los lineamientos nacionales e internacionales enmarcados en reformas educativas y que a su vez han sido asumidas por las instituciones mediante el desarrollo de modelos educativos que tienen como propósito delimitar las tareas que deberán cumplirse y sobre todo desarrollar planes de estudio atendiendo los lineamientos de cambio, por ello, se considera que puede analizarse el cambio establecido en los programas educativos en cuanto a sus



elementos de flexibilidad desde las acciones que se han realizado en las instancias de administración y gestión y no mirar a la evaluación institucional sólo a nivel macro con evaluaciones externas con fines de acreditación y tampoco a nivel micro sólo con atención al aprendizaje y al docente, sino que debe también considerarse lo que Gelmán (1996) denomina el sistema conducente y el apoyo que éste da al sistema conducido dentro de la institución.

Es así que es importante señalar que a partir del análisis de las consideraciones de evaluación por parte de las mismas instituciones, éstas han dejado al margen su propia regulación en el sentido de sus procesos de asimilación y cambio internos a partir de sus reformas o modificaciones, por ello, resulta relevante llevar a cabo una evaluación al interior de las instituciones que de apertura al panorama sobre la asimilación de sus procesos internos de modificación y de vinculación.

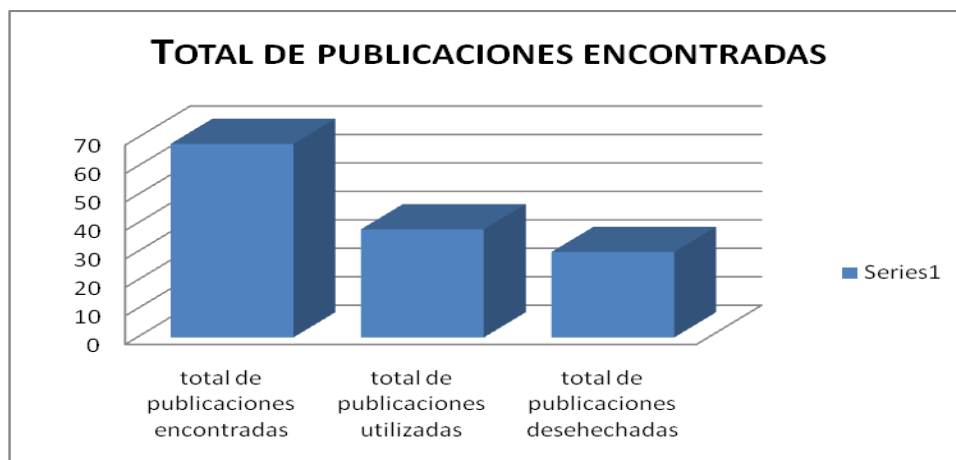
## CAPÍTULO 4. ESTADO DEL CONOCIMIENTO

### 4.1. CONSIDERACIONES DE LA FLEXIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU VINCULACIÓN CON LOS PROCESOS DE GESTIÓN

La finalidad del estado de conocimiento es dar cuenta de los planteamientos teóricos actuales de la flexibilidad y su vinculación con la gestión y/o administración, se parte de identificar los principales conceptos en los que se sostiene la flexibilidad y determinar cuál es su vinculación con la gestión y la administración dentro de las instituciones de educación superior, lo que permite identificar lo que hasta el momento se ha trabajado sobre dicha vinculación, qué se dice de ella y cómo se ha abordado.

El estado del conocimiento se construyó a partir de 38 publicaciones, cabe señalar que se encontraron y revisaron 68 (Gráfica 1).

GRÁFICA 1. TOTAL DE PUBLICACIONES ENCONTRADAS



Es importante precisar que las 30 publicaciones que no se consideraron cuentan con las siguientes especificidades:

- Se ubican en contextos o niveles distintos (educación básica).
- Atienden el problema desde el ámbito de los recursos.
- Consideran la evaluación de la flexibilidad desde el ámbito administrativo a través de la implementación de modelos de satisfacción de usuarios externos, con el fin de mejorar procesos de atención.
- Son previas al año 2000 y sólo plantean la necesidad de desarrollar planes de estudio flexibles.
- Evalúan la flexibilidad administrativa desde planteamientos de lo laboral y utilizan modelos productivos.
- Consideran que la evaluación debe incidir en el desarrollo de planes estratégicos de las instituciones, pero no presentan mayores argumentos o perspectivas.
- También se incorpora la flexibilidad académico-administrativa, en el sentido de las tareas que se encomiendan a los profesores para cumplir con las funciones sustantivas planteadas para las universidades.
- Se presentan análisis históricos de la evolución de la flexibilidad en el currículum.
- Se plantea la flexibilidad desde el ámbito de la equidad, considerando flexibilizar pensamientos y cultura.
- Se considera evaluar desde las competencias y su articulación con los valores como parte de la flexibilidad, entre otros.

Para el análisis de este trabajo, se ha recurrido a diferentes bases de datos electrónicas como: REDALIC, EPSCO, DIALNET, SCIELO, EJOURNAL, TESIUNAM, IISUE-UNAM, UNESCO Y ANUIES; así como las publicaciones del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y a bibliotecas digitales de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Pedagógica Nacional, entre otras, rastreando las tesis de posgrado sobre el tema de investigación.

Así mismo, se ha realizado una búsqueda con la consideración de los últimos cinco años en las siguientes revistas:

- Revista Acción Pedagógica
- Revista de Actualidades Investigativas en Educación
- Revista de Calidad en la Educación Superior
- Revista de Ciencia y Tecnología
- Revista de Investigación Educativa
- Revista de Posgrado y Sociedad
- Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”
- Revista Electrónica de Educación (SINÉCTICA 40)
- Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)
- Revista Enunciación
- Revista Iberoamericana de Educación
- Revista Interdisciplinaria de la División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación (OMNIA)
- Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)
- Revista Planeación y Evaluación Educativa
- Revista de Educación Superior (ANUIES)

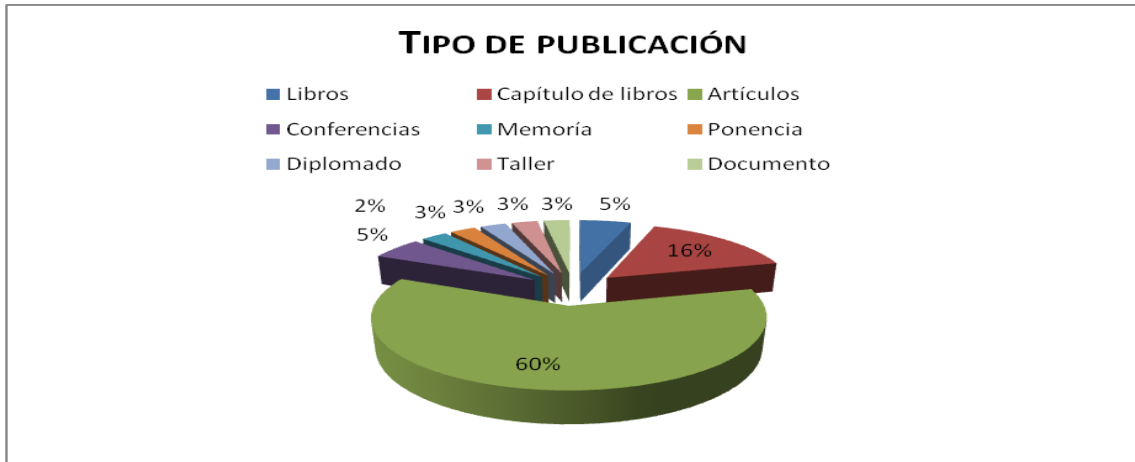
Panorama general:

Las publicaciones consideradas se clasificaron por tipo de la siguiente forma: libros, capítulos de libro, artículos, conferencias, memorias, ponencias, diplomados, talleres y documentos (Tabla 14 y Gráfica 2).

TABLA 14. TIPO DE PUBLICACIÓN

Libros	Capítulos de libros	Artículos	Conferencias	Memorias	Ponencias	Diplomados	Talleres	Documentos	Total
2	6	23	2	1	1	1	1	1	38

GRÁFICA 2. TIPO DE PUBLICACIÓN

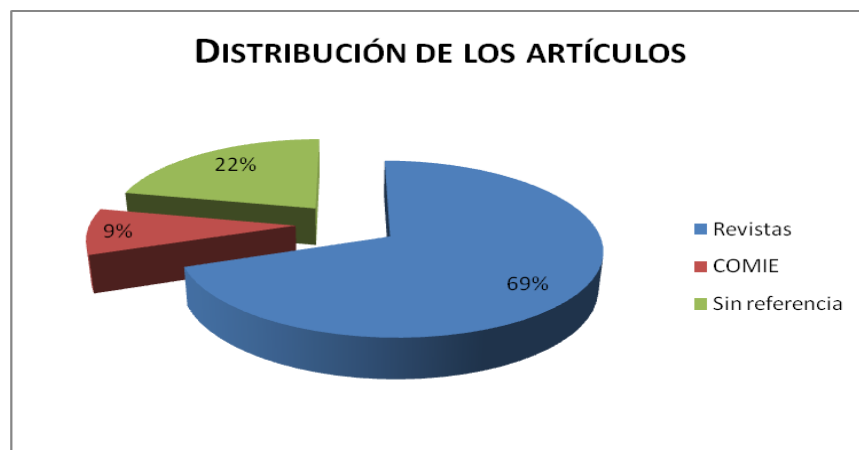


Como se puede apreciar en la Tabla 14 y Gráfica 2, las publicaciones de artículos son la mayor cantidad, aquí cabe precisar que los artículos también fueron clasificados como lo muestran la Tabla 15 y la Gráfica 3.

TABLA 15. CLASIFICACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Revistas	COMIE	Sin referencias de la revista fuente	Total
16	2	5	23

GRÁFICA 3. CLASIFICACIÓN DE LOS ARTÍCULOS



Es importante señalar que la mayoría de los trabajos revisados hacen planteamiento y/o análisis documental o teórico, muy pocos son productos de investigaciones empíricas (Tabla 16 y Gráfica 4). Las consideraciones desde las que se mira el tema de la flexibilidad, en su mayoría, hacen alusión a la flexibilidad curricular en el ámbito de la misma evaluación curricular, y para el objetivo de este trabajo no son de utilidad.

TABLA 16. TIPO DE PUBLICACIONES

Tipo de estudio	Número de publicaciones
Análisis documental	28
Estudio o investigación	10

GRÁFICA 4. TIPO DE PUBLICACIONES



Así mismo, al tener el panorama general de los trabajos en torno al tema de la flexibilidad de los programas educativos y su vinculación con los procesos de administración y gestión se pudo determinar que las publicaciones han sido pocas, como ya se mencionó. La Tabla 17 y la Gráfica 5 presentan los trabajos agrupados por fecha de publicación, lo que nos permite ver que el tema ha sido poco trabajado en el sentido que se pretende considerar, es decir lo que

corresponde a la evaluación de la gestión en los procesos de reforma o cambio curricular.

TABLA 17. NÚMERO DE PUBLICACIONES POR AÑO

Año	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	S/R
	1	1	2	3	1	3	3	1	5	6	2	1	4	3	1	1

GRÁFICA 5. NÚMERO DE PUBLICACIONES POR AÑO



En este mismo sentido de análisis y presentación de la información encontrada, se consideró el contexto de las publicaciones y se obtuvo que de las 38 consideradas, 20 corresponden al ámbito internacional y 18 son de carácter nacional, es así que se distribuyen como se presenta en la Gráfica 6.

GRÁFICA 6. CONTEXTO DE LAS PUBLICACIONES

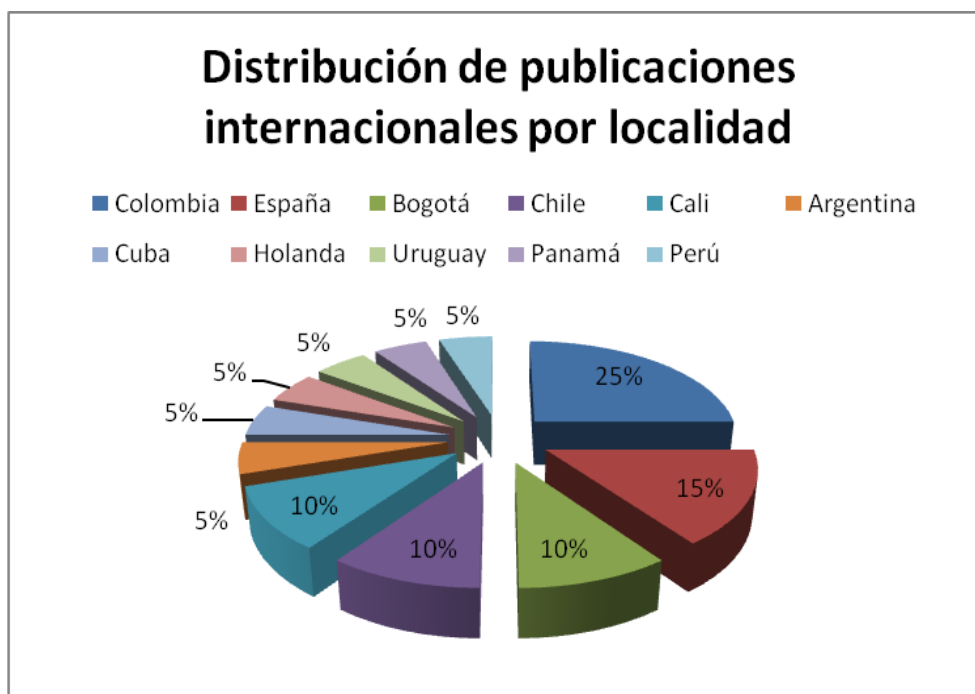


De las 20 publicaciones que corresponden al ámbito internacional se contabilizaron de acuerdo al país en el que se han trabajado, a fin de tener un panorama más cercano al estado actual del tema de investigación y poder determinar en qué país o países ha sido explorado el tema de la flexibilidad vinculada con la administración y/o gestión (Tabla 18). Se encontró que la mayor producción se ubica en America Latina, específicamente en Colombia, es en este país que se ha realizado un mayor análisis de la flexibilidad, aquí se incorporan trabajos encontrados en Bogotá y Calí (Gráfica 7).

TABLA 18. DISTRIBUCIÓN DE PUBLICACIONES INTERNACIONALES POR PAÍS

País	Colombia	España	Chile	Argentina	Cuba	Holanda	Uruguay	Panamá	Perú
No.	9	3	2	1	1	1	1	1	1

GRÁFICA 7. DISTRIBUCIÓN DE PUBLICACIONES INTERNACIONALES POR LUGAR



Al haberse localizado muy pocos trabajos en el ámbito de la administración y/o gestión relacionados con la flexibilidad curricular, poca es la producción que se



puede visualizar por país, en la gráfica pueden apreciarse los porcentajes obtenidos considerando las 20 publicaciones en el ámbito internacional, se manifiesta un importante 25% para Colombia, sin embargo, lo obtiene con únicamente cinco publicaciones, lo cual no es alentador por el número, esto pudiera llevarnos a afirmar que la producción en el tema de interés es muy poca. Ahora, en este mismo sentido, se presenta lo referente al contexto nacional en dónde se ubicaron 18 publicaciones. La información contenida en la Tabla 19 corresponde a diez publicaciones que no pertenecen a instituciones o universidades, se enmarcan como generales, seis publicaciones de universidades y dos de instituciones en el marco de la educación (Gráfica 9).

TABLA 19. DISTRIBUCIÓN DE PUBLICACIONES NACIONALES

Contexto	En General	De Universidades	De Instituciones
Publicaciones	10	6	2

GRÁFICA 8. DISTRIBUCIÓN DE PUBLICACIONES NACIONALES

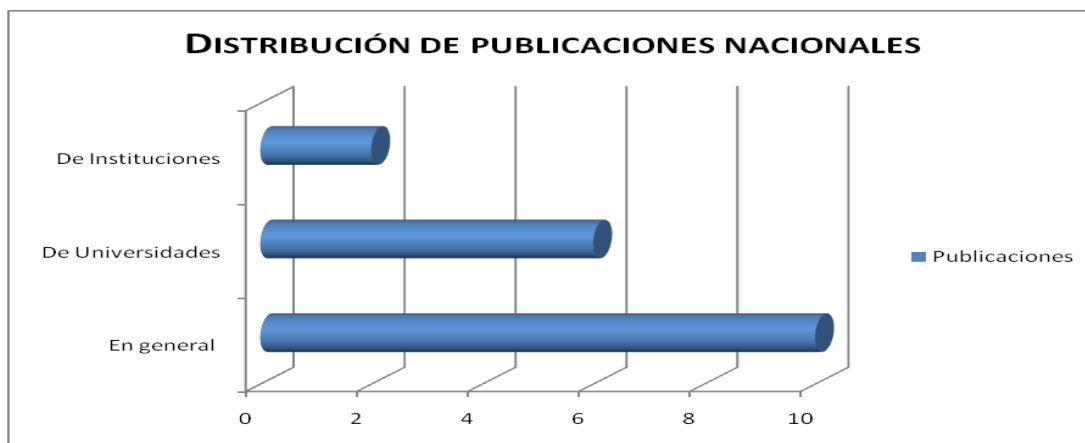
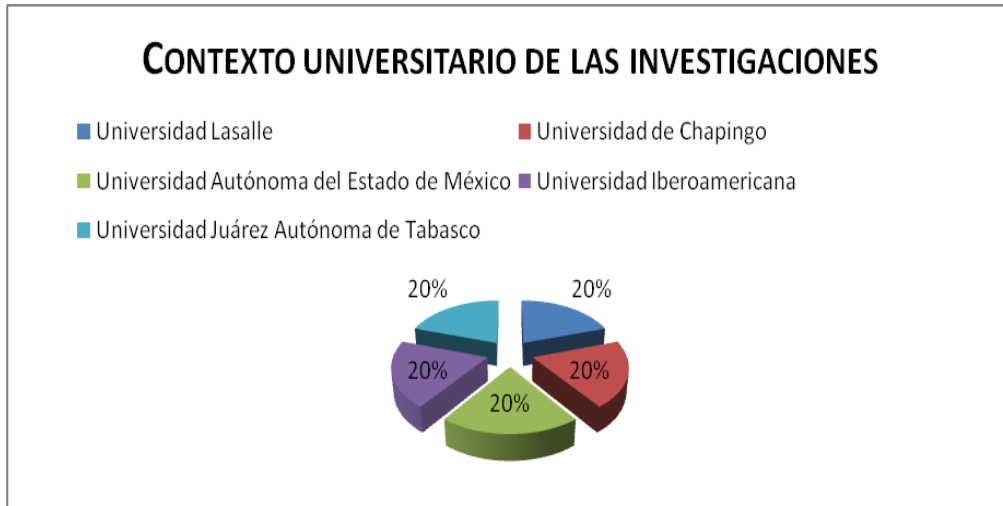


TABLA 20. CONTEXTO UNIVERSITARIO DE LAS INVESTIGACIONES

Instituciones	Universidad La Salle	Universidad de Chapingo	Universidad Autónoma del Estado de México	Universidad Iberoamericana de Puebla	Universidad de Juárez Autónoma de Tabasco
No. de Publicaciones	1	1	1	1	1

GRÁFICA 9. CONTEXTO UNIVERSITARIO DE LAS INVESTIGACIONES



Como puede apreciarse, hay muy poca producción del tema, sólo cinco instituciones de educación superior han publicado trabajos referentes al tema de interés.

La Universidad La Salle presenta un estudio el cual tuvo como objetivo diseñar un modelo didáctico para trabajar en entornos virtuales, considerando el entorno virtual como un elemento de flexibilidad. No hay datos relevantes del estudio, es un artículo que se ubicó en la búsqueda general de investigación, no se presentan resultados ni metodología de la propuesta (Urquijo, 2008).

En la Universidad de Chapingo se realizó un estudio para conocer qué estaba sucediendo, qué había sucedido y qué significado tenía o había tenido para diferentes grupos los procesos de intervención curricular durante los últimos 10 años en la Universidad de Chapingo, es una investigación que se plantea desde el enfoque interpretativo (Huffman, 2009).

En la Universidad Autónoma del Estado de México se realizó una investigación que considera que las implicaciones de las reformas y de los cambios de organización universitaria están asociados principalmente con la innovación

curricular porque de ahí se desprenden aspectos que involucran a la gestión y a las formas de gobierno. Por esta razón, fue importante investigar la innovación curricular en dos sentidos, en su planteamiento conceptual y en su desarrollo práctico. Es importante señalar que esta es la investigación que más se vincula con el interés de la investigación que se pretende desarrollar (Pedroza, 2008).

La Universidad Iberoamericana de Puebla realizó un estudio, cuya finalidad fue combinar dos propuestas críticas de la evaluación del currículum mostrando sus beneficios en la obtención de información y comprensión del proceso curricular (Barcenas, 2012).

Y finalmente, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco realiza un análisis del cambio en el desarrollo organizacional con el fin de elaborar una propuesta de mejora (Palmeros, 2012).

Se analizaron las 38 publicaciones considerando su postura epistemológica y se encontró que en la mayoría de los casos no se declara la postura, sin embargo, después de un análisis de los objetivos y los planteamientos metodológicos se logró ubicar las publicaciones en las posturas epistemológicas mencionadas como lo muestran las Tablas 21-22 y la Gráfica 11.

TABLA 21. POSTURAS EPISTEMOLÓGICAS

Postura	Positivista	Hermenéutica	Crítica	Mixta	Sin identificar
No de publicaciones	6	4	26	1	1

GRÁFICA 10. POSTURAS EPISTEMOLÓGICAS

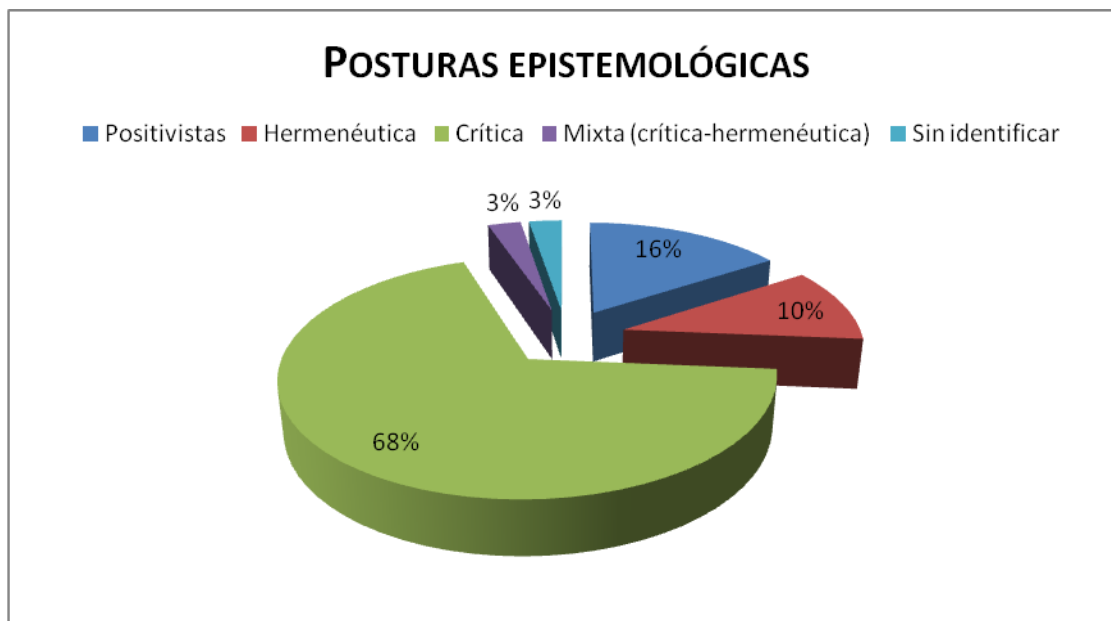


TABLA 22. DISTRIBUCIÓN DE PUBLICACIONES POR POSTURAS EPISTEMOLÓGICAS

Postura	Autor
POSITIVISTA	Lorena Crosa, Emily Soubirón (2008), SEP- ANUIES (2007), Alma Herrera y Axel Didrikson (1999), Linda Castañeda Quintero (2011), Guadalupe Palmeros y Ávila, Judith Pérez Castro, Irma Alejandra Coeto Calcáneo (2012), René Pedroza Flores, Guadalupe Villalobos Monroy, Carmen Farfán García, Enrique Navarrete Sánchez y Javier Serrano García (2008).
CRÍTICA	Mario Díaz Villa (2002), (2003), (2007), René Pedroza Flores (2004), (2000), Rafael Rodríguez Rodríguez, Socorro Moncayo Rodríguez y Josefa Montalvo Romero (2007), Maricela R. Mastrocola (2010), Juan Manuel Ruiz Socarras, Gaspar Barreto Argilagos y Ramón Blanco Sánchez (2008), María del Rosario Guerra, Nohra Pabón y José Manuel Restrepo (2002), Betty Collis y Jef Moonen Twente (2011), Lina Escalona Rios (2008), Ofelia Ángeles Gutiérrez (2006), Luz María Nieto Caraveo (2002), Jorge A. Fernández Pérez y Guadalupe Barajas Arroyo (2007), Jesús Salinas (2001), Miguel Ángel Escotet (2005), Jesús Salinas (2005), Gómez Bahilo C. (2001), Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (2012), Victor Manuel Gómez Campo y Jorge Enrique Celis Giraldo (2005), Patricia Medina Agredo (2008), Laura Angélica Barcenaz Pozos (2012), Lilia Martínez Lobatos (2004), Mauricio Eliseo Aguirre Serna, Georgina del Carmen Lagos Ramón, José Luis Martínez Aguilar y Beatriz Torres Flores (2009).
HERMENÉUTICA	María Ines Calle, Neride Sotomarino y Mayen Ugarte (2011), Iván Ortiz Cáceres (2013), Dennis Paul Huffman Schwocho (2009), Orfa Garzón Rayo, Walter Mendoza y Octavio Augusto Calvache (2004).
CRÍTICA-HERMENÉUTICA (Mixta)	María del Carmen Urquijo Carmona (2008)
SIN IDENTIFICAR	Luis Ayala Riquelme (2011)

Es importante señalar que en un trabajo que no fue posible ubicar su postura, no se determinan ni objetivos ni metodología que pueda permitir dar cuenta de lo que se atiende y cómo se atiende, lo que no permitió inferir su postura.

Planteamientos metodológicos:

Las consideraciones metodológicas se determinaron a partir de los planteamientos de las publicaciones y se encontró que la mayoría, como ya se precisó, son producto de análisis documental, en las que sólo se presentan consideraciones teóricas sobre la vinculación que existe entre gestión y la flexibilidad de los programas educativos o del currículum, por ello la metodología que se precisa sólo es el análisis de información.

Para el caso de las investigaciones prácticas se encontraron las siguientes precisiones metodológicas:

- Generación de batería de indicadores para el análisis (Crosa, 2008).
- Precisión de carácter inductivo y determinación de la revisión bibliográfica, el diseño, validación y aplicación de instrumentos, observaciones, entrevistas y encuestas (Garzón, 2004).
- Realización de un estudio comparado de diversos programas educativos (Ruiz y cols, 2008).
- Precisión de la investigación-acción (Urquijo, 2008). Y sistematización de elementos, la realidad como objeto de estudio (Castañeda, 2011).
- Consideración de una metodología participativa (Díaz, 2003).
- Consideración de la exposición y sólo hay análisis teórico (Gutiérrez, 2006) (Nieto, 2002).
- Comparación de diversos escenarios internacionales en cuestiones de administración (Gómez, 2001).
- Consideración del seguimiento y evaluación de la propuesta, así como la participación de los actores en el constructo (Calle y cols, 2011).

- Presentación de un informe sintético de los proyectos a implementar o dar continuidad (Ayala, 2011).
- Consideración del sujeto, donde se evalúa al docente y su experiencia y su sentir con el uso de la herramienta en vinculación con sus condiciones laborales (pagos e incentivos) a través de observaciones, entrevistas y encuestas (Ortíz, 2013).
- Realización de un análisis histórico de la educación (Medina, 2008).
- Determinación de la vinculación de dos modelos para la evaluación curricular (Barcenás, 2012).
- Consideración del Modelo de estadios de desarrollo organizacional y se aplicaron cuestionarios (Palmeros y cols, 2012).
- Precisión descriptiva (Aguirre y cols, 2009).
- Aplicación de un cuestionario a 42 informantes claves ubicados en 10 instancias académico-administrativas, se construyeron 31 categorías de análisis y se aplicaron entrevistas, todo bajo un Enfoque interpretativo (Huffman, 2009).
- Diseño de índices de medición con base en los planes de estudio, conocer el acento formativo, la flexibilidad real y la movilidad y segundo el diseño y aplicación de un cuestionario para conocer la parte procesual de la flexibilidad, se diseñó una matriz para estudiar las competencias entre planes de estudio (Pedroza, 2008).

Por otro lado, la Tabla 23 y la Gráfica 12 presentan el número de publicaciones que hacen referencia al uso de un instrumento de recolección de información. En tanto que la Tabla 23 y la Gráfica 13 hacen referencia al tipo de instrumentos utilizados. Mientras que la Tabla 24 y la Gráfica 14 precisan los mismos.

TABLA 23. USO DE INSTRUMENTOS

Investigaciones con un instrumento	Investigaciones que consideran más de un instrumento
7	3

GRÁFICA 11. USO DE INSTRUMENTOS

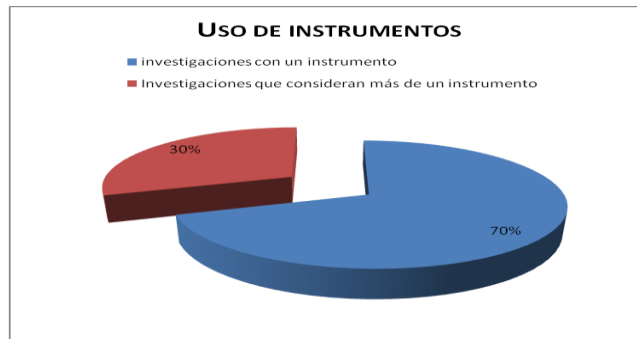


TABLA 24. TIPO DE INSTRUMENTOS

Cuestionarios	Entrevista	Observaciones	Batería de indicadores	Encuestas
4	3	2	2	1

GRÁFICA 12. TIPO DE INSTRUMENTOS

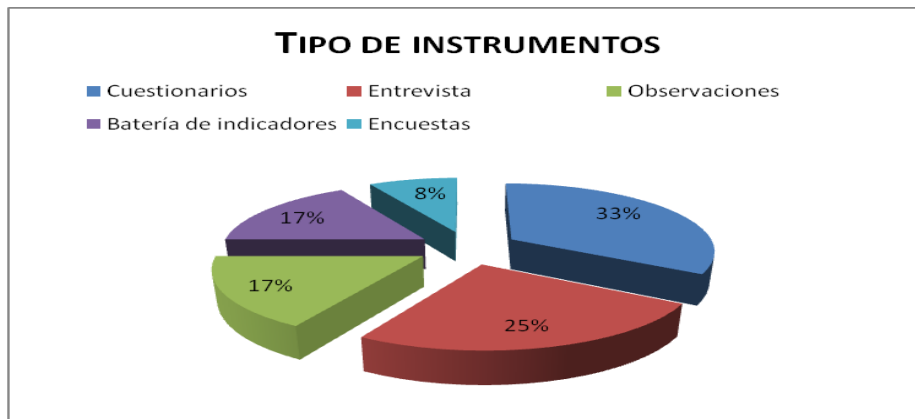
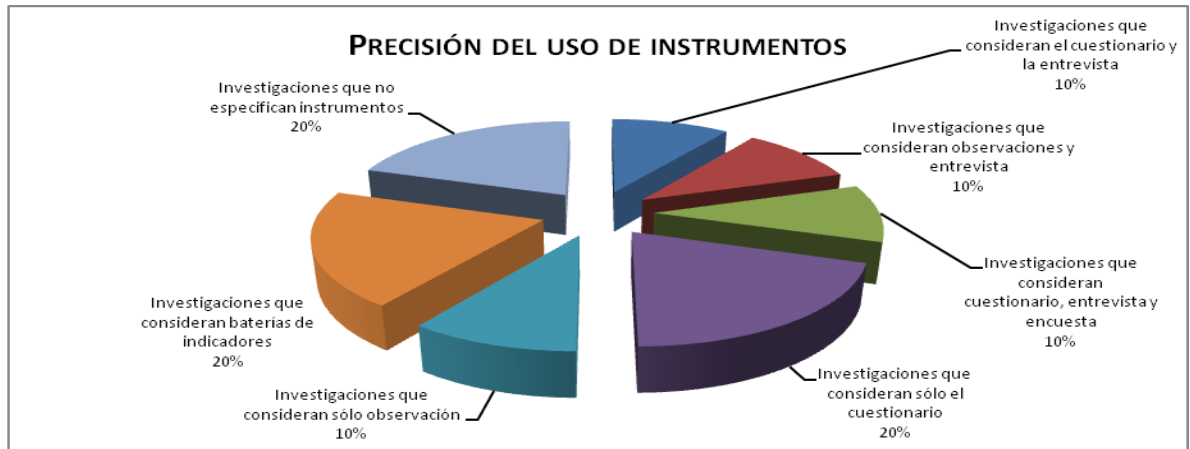


TABLA 25. PRECISIÓN DEL USO DE INSTRUMENTOS

Investigaciones que consideran el cuestionario y la entrevista	Investigaciones que consideran observaciones y entrevista	Investigaciones que consideran cuestionario, entrevista y encuesta	Investigaciones que consideran sólo el cuestionario	Investigaciones que consideran sólo observación	Investigaciones que consideran baterías de indicadores	Investigaciones que no especifican instrumentos
1	1	1	2	1	2	2

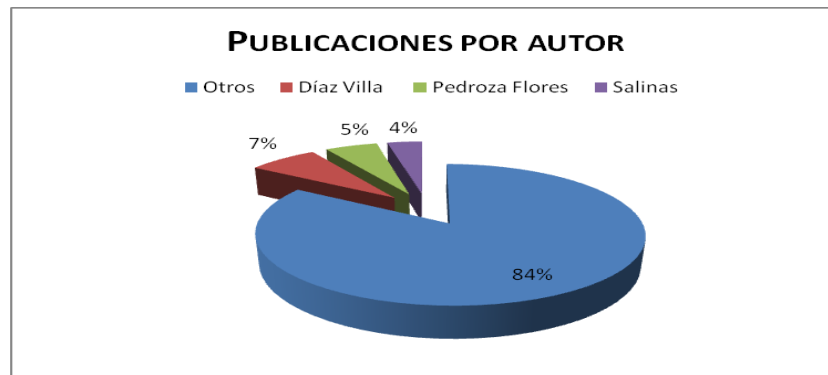
GRÁFICA 13. PRECISIÓN DEL USO DE INSTRUMENTOS



Planteamientos teóricos:

Se analizaron las publicaciones a partir de su autor o sus autores, se identificó que en las publicaciones aparecen 56 autores, se analizó a quienes tienen el mayor número de publicaciones, se encontró a que Díaz Villa corresponden cuatro publicaciones, es quien tiene el número más alto, Pedroza Flores presenta tres publicaciones y Salinas únicamente dos, los otros 47 sólo tienen una publicación.

GRÁFICA 14. PUBLICACIONES POR AUTOR



En las consideraciones teóricas se hace referencia al uso de los conceptos y a sus precisiones, lo que sin duda permitió que en la presente investigación se tomaran los planteamientos teóricos adecuados para su análisis. Es en este



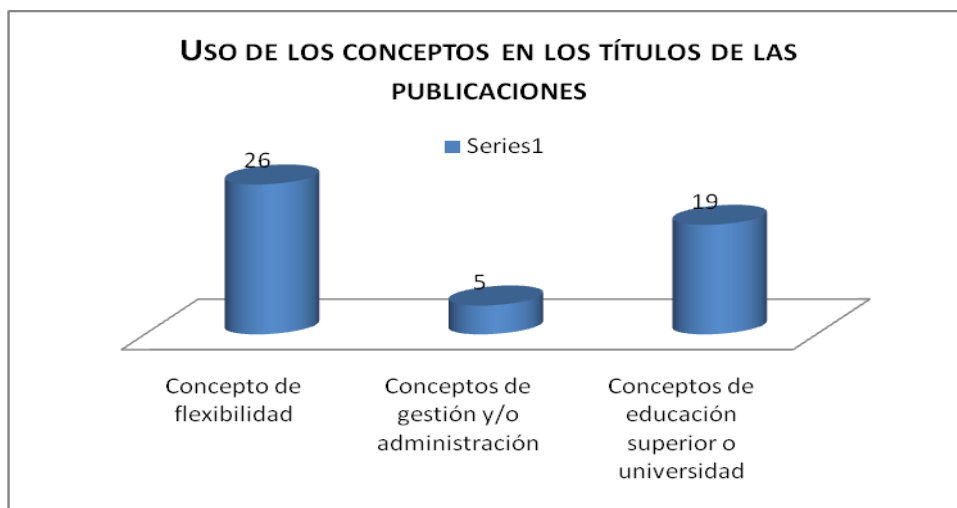
sentido que se categorizó la información de las publicaciones consideradas de la siguiente manera:

Se organizaron las publicaciones en función de las categorías de análisis que se presentan en sus títulos y que tiene relación directa con los conceptos de flexibilidad, conceptos de gestión y/o administración y los conceptos o contextos de la educación superior, cabe señalar que aquí el total no será de 38, puesto que en los títulos de algunas de las publicaciones se ubica más de un concepto (Tabla 26 y Gráfica 16).

TABLA 26. USO DE CONCEPTOS EN LOS TÍTULOS DE LAS PUBLICACIONES

Concepto	Flexibilidad	Gestión y/o administración	Educación superior
No. de publicaciones	26	5	19

GRÁFICA 15. USO DE LOS CONCEPTOS EN LOS TÍTULOS DE LAS PUBLICACIONES



Como puede apreciarse, la gestión y/o administración tiene un menor impacto en los trabajos referidos, no así la flexibilidad, que está presente como concepto, pero que se manifiesta sólo como una precisión del currículum en la mayoría de los trabajos, más que en la verificación práctica o de investigación de su acción u operatividad.

Así también, la Tabla 27 presenta el uso de palabras claves que acompañan los trabajos y se puntualizan con la intención de dar cuenta de la gran diversidad de conceptos desde los que se atiende o se hace referencia de la flexibilidad, la gestión y la administración en el ámbito de la educación superior, esto nos lleva a determinar que hay un sinfín de aristas desde las cuales posicionarse y que las conceptualizaciones que se definen no se presentan con orden o con una organización que permita posicionarse en ella.

TABLA 27. FRECUENCIA DE LAS PALABRAS CLAVE

Palabras clave que se determinan en las publicaciones analizadas							
Flexibilidad	6	Calidad de la educación	1	Flexibilidad educativa	1	Alternativas pedagógicas	1
Flexibilidad Curricular	5	Formación integral	1	Formación flexible	1	Modelos de análisis curriculares	1
Educación Superior	5	Formación	1	Créditos	1	Teleenseñanza	1
Tecnología y Comunicación	4	Reforma Educativa	1	Administración	1	Enseñanza universitaria	1
Gestión	5	Contenido	1	Autonomía	1	Modelo Universitario	1
Currículum flexible	3	Plan de estudio	1	Educación a Distancia	1	Conocimiento	1
Flexibilidad académica	3	Modelo flexible	1	Flexibilidad Administrativa	1	Misión universitaria	1
Organización	3	Pedagogía	1	Gestión pedagógica	1	Evaluación curricular	1
Currículo	3	Implementación	1	Cambio organizacional	1	Evaluación comprensiva	1
Cambio	2	Escenarios	1	Profesores	1		
Movilidad	2	Educación Bibliotecológica	1	Innovación curricular	1		
Innovación	2	Políticas de educación superior	1	Innovación Académica	1		
Estructura académico-administrativa	2	Flexibilidad psicopedagógica	1	Producción y transferencia de conocimiento	1		

Se determinó agrupar las palabras clave en función de las siguientes categorías de análisis: flexibilidad, administración y/o gestión y educación superior (Tablas 28 y 29 y Gráfica 17).

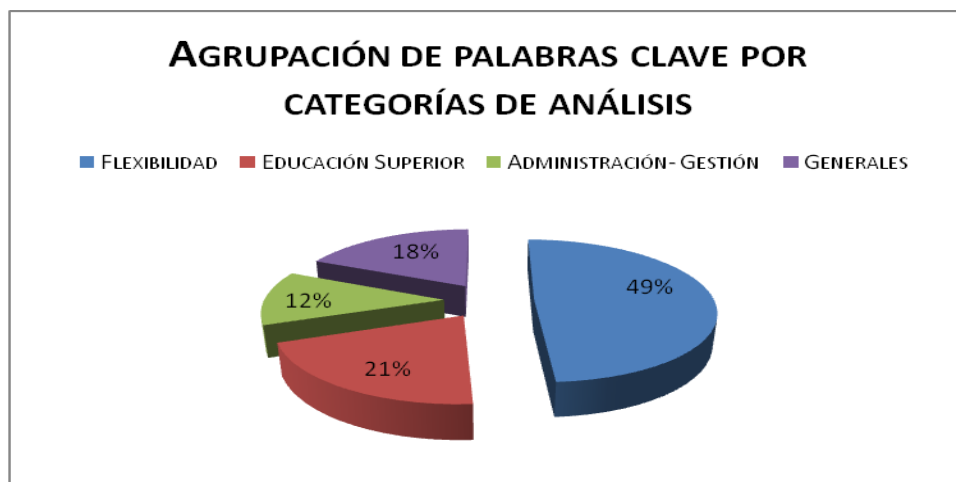
TABLA 28. ORGANIZACIÓN POR CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LAS PALABRAS CLAVE

Concepto	Palabras clave	
Flexibilidad	Flexibilidad Flexibilidad Curricular Formación Integral Currículum Flexible Reforma Educativa Movilidad Flexibilidad Académica Plan de Estudio Currículo Innovación Modelo Flexible Tecnología y Comunicación	Cambio Educación Bibliotecológica Flexibilidad Psicopedagógica Flexibilidad Educativa Formación Flexible Créditos Educación a Distancia Flexibilidad Administrativa Innovación curricular Innovación Académica Alternativas Pedagógicas Teleenseñanza
Educación Superior	Calidad en la Educación Educación Superior Políticas de Educación Superior Autonomía Modelos de Análisis Curricular	Enseñanza Universitaria Modelo Universitario Enseñanza Universitaria Misión Universitaria Evaluación Curricular
Administración-Gestión	Estructura Académico-administrativa Gestión Organización	Administración Gestión Pedagógica Cambio Organizacional
Generales	Formación Contenido Pedagogía Implementación Escenarios	Profesores Producción y Transferencia de Conocimientos Conocimiento Evaluación Comprensiva

TABLA 29. AGRUPACIÓN DE PALABRAS CLAVE POR CATEGORÍA DE ANÁLISIS

Categoría de análisis	Flexibilidad	Educación Superior	Administración y/o Gestión	Generales
No de palabras claves	24	10	6	9

GRÁFICA 16. AGRUPACIÓN DE PALABRAS CLAVE POR CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

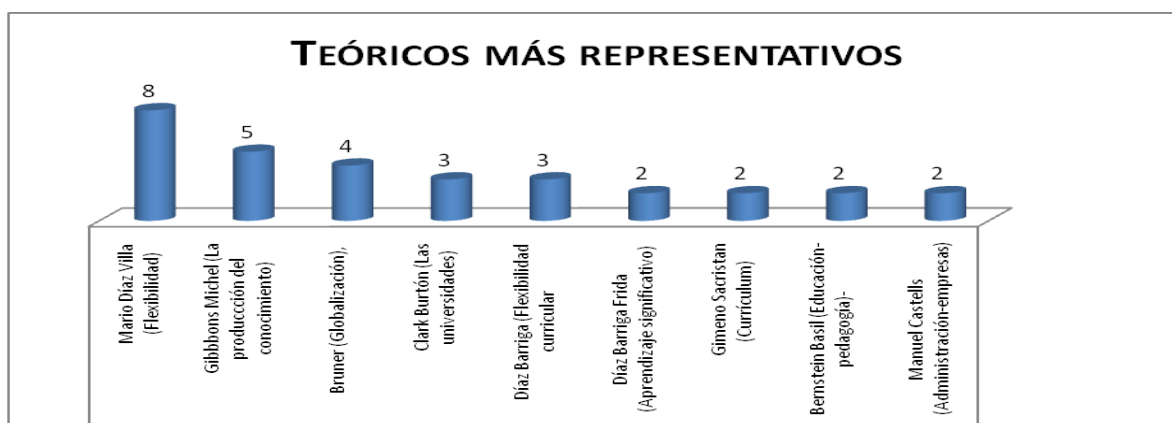


A partir del análisis de la información de las publicaciones se rescataron los teóricos más citados y sus planteamientos teóricos más recurrentes, lo que se presenta en la Tabla 30 y en la Gráfica 18. Se puede observar que los trabajos más citados son los realizados por Mario Díaz Villa sobre la flexibilidad, cabe señalar que este autor publica en Colombia, y que también es el del mayor número de publicaciones que se encontraron para este trabajo, sus aportaciones principales son justamente en el campo de la educación superior y en lo que corresponde a la pertinencia de la flexibilidad en el desarrollo curricular.

TABLA 30. TEÓRICOS MÁS REPRESENTATIVOS

Mario Díaz Villa (Flexibilidad)	Gibbons Michel (La producción del conocimiento)	Bruner (Globalización)	Clark Burton (Las universidades)	Díaz Barriga (Flexibilidad curricular)	Díaz Barriga Frida (Aprendizaje significativo)	Gimeno Sacristan (Curriculum)	Bernstein Basil (Educación-pedagogía)-	Manuel Castells (Administración-empresas)
8	5	4	3	3	2	2	2	2
Giroux (Pedagogía crítica)	Orozco (Flexibilidad).	De Alba (Curriculum)	Escudero Juan, (Curriculum)	Huffman Schwocho (Curriculum)	Bordieu	Elias Norbert		
1	1	1	1	1	1	1		
Garin (Administración-gestión)	Wallerstein Inmanuel (Ciencias sociales)	Tyler (Curriculum)	Collis B, (Tecnología)	Tünerman Berheim (Educación superior)	Hopkins (Tecnologías)	Weber Economía y sociedad)		
1	1	1	1	1	1	1		

GRÁFICA 17. TEÓRICOS MÁS REPRESENTATIVOS



Con la intención de identificar con mayor precisión el análisis del tema de interés, se tomaron en consideración las referencias que se presentan en las

mismas publicaciones, lo que permite identificar las posturas teóricas de mayor incidencia y se obtuvo que los trabajos más citados son los realizados por Mario Díaz Villa sobre la flexibilidad, cabe señalar que este autor publica en Colombia, y que también es el del mayor número de publicaciones que se encontraron para este trabajo, sus aportaciones principales son justamente en el campo de la educación superior y en lo que corresponde a la pertinencia de la flexibilidad en el desarrollo curricular, sus aportaciones en el sentido de la flexibilidad principalmente hacen referencia a:

- “Considera que la flexibilidad debe ser vista en todos sus ámbitos de incidencia: curricular, administrativa, académica, etc”. (Díaz, 2002)
- “La flexibilidad se considera aún como un concepto amplio, difuso, difícil de definir y analizar. En la literatura educativa es muy común encontrar expresiones como: "institución flexible", "maestro flexible", "aprendizaje flexible", "especialización flexible". Todas estas expresiones o manifestaciones tienen una relación directa o indirecta con la transformación de las bases colectivas de la sociedad- económicas y culturales, tecnológicas\_ y son reproducidos directa o indirectamente a través de todas las agencias de producción y de control simbólico.” (Díaz, 2003)

## CAPÍTULO 5. FLEXIBILIDAD Y EDUCACIÓN

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior celebrada en el año de 1998 (UNESCO, 1998) se plantearon doce ejes temáticos que constituyeron la agenda para el desarrollo posterior de este nivel educativo; de los cuales destacan tres que por su carácter obligan a transformar los modelos tradicionales en los que se ha basado tanto la formación de profesionales universitarios, como la organización curricular: a) las exigencias del mundo del trabajo; b) la consolidación de la sociedad del conocimiento y, c) el impacto de las nuevas tecnologías de información (Herrera & Didrikson, 1999).

Por más de una década, se ha dado la transformación de los modelos universitarios, con diversas interpretaciones y sobre todo posturas ideológicas y teóricas. Lo cuál también ha sido determinado en cada país por sus propias condiciones económicas, políticas y sociales.

Específicamente en nuestro país las consideraciones establecidas para la educación superior, deben atender diversos aspectos como: incremento de la matrícula; movilidad de estudiantes, académicos y personal administrativo; currículo flexible; descentralización; amplitud de presupuesto y financiamiento; vinculación con el sector productivo; impacto social; planeación y evaluación; actualización y mejoramiento de profesores e investigadores; incorporación de sistemas de enseñanza a distancia; etc. (Romero, 2007).

Sin embargo, aún con los lineamientos establecidos para los cambios, las acciones no se han dado en lo inmediato y tampoco han alcanzado las metas esperadas por lo que se considera que los cambios generan crisis y que no llegan a permear en todos los niveles de las instituciones, en este sentido Escotet (2005) sostiene que “todas las crisis universitarias, todos los actos de reforma política y todas las modificaciones que se han generado desde el

gobierno o desde las instancias del poder universitario han sido cambios superficiales". Fullan (1996, citado en Pozos, 2012) menciona algunas causas del fracaso del cambio educativo, las cuales son complejas, siendo que los plazos para obtener resultados son irreales, se buscan modas y soluciones rápidas y no profundas, no se favorece el desarrollo docente ni se busca modificar las formas de instrucción, no hay programas de seguimiento para implementar nuevas políticas y muchas estrategias no motivan a los docentes para realizar los cambios.

Así mismo, se considera que las instituciones están llevando a cabo sus propias reformas, las cuales se han caracterizado por cambios parciales del sistema, rara vez las instituciones universitarias se han abocado a una reforma global.

Es en este sentido que los cambios se han dado en el marco de las exigencias internacionales y nacionales y, por ello, se llevan a cabo las reformas, que involucran movimientos en distintos niveles, así entonces se hace necesario conocer qué se mueve, a qué obedece y, sobre todo, su impacto en la calidad de la educación. Especialmente lo relacionado con la estructura organizacional, Pedroza (2000) considera que en la universidad existe una estructura académica, administrativa y de gobierno rígidas y que éstas impiden a la comunidad universitaria comunicarse tanto horizontal como verticalmente. En este mismo sentido, Escotet (2005) considera que los esquemas actuales de la administración de las universidades siguen siendo, en su mayoría, formas autoritarias del ejercicio de poder que está reñido con la esencia de las prácticas universitarias que exigen mayores niveles de participación.

Para Palmeros y Ávila (2012), el grado de desarrollo institucional es sumamente valioso para el propio establecimiento y para los individuos que en ella laboran. Esto está vinculado con la importancia de evaluar y dar seguimiento a los cambios instituidos. El desarrollo institucional, se vincula en

gran medida al cambio organizacional, lo estamos entendiendo como el proceso mediante el cual se busca adaptar, reacomodar o reestructurar un organismo social, ya sea en lo tecnológico, en lo estructural o en lo personal con el objetivo de responder a las demandas que le plantea su entorno (Rodríguez, 2006). A lo largo de dicho proceso, se van generando nuevos comportamientos, valores y actitudes (Stoner, Freeman y Gilbert, 1996) que ayudan a los miembros a asimilar las modificaciones y a mantener a flote a la organización (Palmeros y Ávila, 2012).

Con base en las necesidades y acciones que se realizan a partir de los cambios organizacionales que acontecen en las instituciones, se identifican diversos elementos tales como:

- Los ámbitos de la Gestión, los cuales están centrados en las personas, lo que piensan, los significados que construyen, así como las formas en que se organizan (Barcenás, 2012).
- La necesidad de modificar la organización administrativa de las instituciones de tal forma que los cambios propuestos sean factibles (Herrera & Didrikson, 1999).
- Las nuevas perspectivas organizativas tanto a nivel institucional como a nivel interinstitucional y/o internacional de la educación superior (Salinas, 2001). El rol del director como actor clave en el cambio, su actuar puede determinar que la innovación tenga éxito o no (Barcenás, 2012).
- El papel que juega la mayoría de sus actores que son los protagonistas de las reformas (Escotet, 2005).

Como ya se dijo anteriormente, la reforma está enmarcada en el contexto internacional, nacional y estatal, destacando la preocupación en los tres niveles de gobierno por modificar y adecuar, entre otras cosas, los programas educativos frente a los retos que los avances tecnológicos, científicos y la globalización imponen, en tanto que a nivel nacional y local se buscan establecer los parámetros de organización universitaria en el marco de las



políticas de flexibilización en sus diferentes ámbitos (Romero, 2007).

Así mismo, la educación superior se encuentra respondiendo a cambios, los cuales, sin duda, se han vuelto una actividad permanente debido a los procesos globales. Es así que se considera que la educación superior se encuentra en medio de una gran reforma. Reforma que está enmarcada en el contexto internacional, nacional y estatal, destacando la preocupación en los tres niveles de gobierno por modificar y adecuar, entre otras cosas, los programas educativos frente a los retos que los avances tecnológicos, científicos y la globalización imponen (Romero, 2007).

Gutiérrez (2006) y Mastrocola (2010) consideran que el impacto de la flexibilidad en Educación Superior puede ser analizado en términos de las transformaciones de sus relaciones entre categorías y prácticas curriculares, pedagógicas, académicas y administrativas y de gestión. Y que es a partir de la organización de las universidades en donde se interrelacionan los diferentes tipos de flexibilidad (académica, curricular y docente) para estar en posibilidad de responder a los flujos de comunicación que marca la dinámica del conocimiento (Romero, 2007).

## **5.1. CONCEPTO DE FLEXIBILIDAD**

A partir de 1980 aparece dentro de la educación un nuevo término: la flexibilidad, que si bien es un término que surge en los años cincuenta del siglo pasado desde la sociología del trabajo, actualmente constituye dentro de la educación un debate pedagógico (Fernández, 2007).

Es importante realizar el análisis y presentación de las implicaciones que tiene el concepto de la flexibilidad dentro del ámbito de la educación, puesto que Nieto (2002) considera necesario aclarar que las nociones sobre la flexibilidad

aparecen estrechamente relacionadas entre sí, y debido a esto es difícil diferenciarlas por la forma como se usan. Por lo tanto, no existe un marco conceptual claramente acotado, se presentan sólo una constelación de conceptos que aparecen en los discursos de la educación deseable para el siglo XXI, girando entre sí, enmarcándose unos a otros o confundiendo entre sí.

El concepto de flexibilidad tiene tres orígenes principales:

“el que proviene de la teoría neoclásica, donde el enfoque es de flexibilidad del mercado de trabajo, esto es eliminación de las trabas para que los mecanismos del mercado de forma espontánea asignen el factor trabajo en cuanto a precio y empleo; el posfordista donde se incluyen corrientes como el regulacionismo, en donde se trata de encontrar las mediaciones entre producción y consumo; otra corriente que incluye es la especialización flexible y el neoschumpeterianismo<sup>6</sup> quienes coinciden al considerar que se llegó al fin de la producción en masa estándar y se transita hacia un nuevo paradigma productivo” (De la Garza, 2000, citado por Fernández, 2007).

Actualmente, se conceptualiza la flexibilidad como “un principio estructural y abstracto que puede utilizarse no sólo para la descripción y el análisis de procesos de desestructuración y reestructuración macro y microinstitucional sino también para promover y facilitar dichos procesos” (Díaz, 2000 en Fernández, 2007). Asimismo, para algunos la flexibilidad tiene como objetivo adecuar el sistema productivo y la organización del trabajo, para otros se vincula con la reestructuración de las relaciones sociales en una sociedad en constante cambio, para unos más es la adecuación a un mercado de trabajo; también hay para quienes significa un cambio en la forma como la cultura se

---

<sup>6</sup> Se refiere a la posición de los neoschumpeterianos, el problema central se ubica en la actividad de trabajo y el uso de las nuevas tecnologías con sus problemas de adaptación y recalificación de la mano de obra (Pérez y Ominami, 1986).

transmite. De cualquier forma, la flexibilidad está en contra de la rigidez y a favor de la libertad de acción, transformando normas y prácticas. En educación, el concepto de flexibilidad se ha enfocado hacia el cambio en la forma como se transmite, instituye, organiza y administra el conocimiento en la formación profesional, fomentando la autonomía con el autoaprendizaje, la creatividad, la autorregulación y la libertad de acción en tiempo, lugar y forma (Fernández, 2007).

La flexibilidad es un concepto que se adopta en la educación con múltiples manifestaciones, en la organización académica, la administración, el curriculum, los programas, la práctica profesional, las competencias y un mercado de trabajo flexible (Fernández, 2007).

Para Rodríguez (2006) la flexibilidad se conceptualiza como actitud, modelo y valor, en este mismo sentido, significa la posibilidad de generar relaciones de interdependencia entre la formación que se ofrece y las necesidades de la sociedad, entre las propuestas académicas, administrativas, financieras y de investigación y la formación de profesionales de la educación; lo cual implica tener mayores grados de autonomía, de poder decisorio, generar mayores oportunidades de autoaprendizaje para los estudiantes, más oportunidades de acceso y nuevas formas de llegar al conocimiento, entre otras. Entendida la flexibilidad como principio relacional y prospectivo, le compete la generación de nuevos cambios en la cultura organizacional de las instituciones, así como la mediación en la transformación de las formas de interacción al interior o entre las instituciones desde los ámbitos social, político, económico, cultural, científico y tecnológico, sin pretender homogeneizar los procesos y respuestas de cada institución educativa (Garzón, 2004).

A pesar de su relevancia en los estudios y debates educativos, la flexibilidad se considera aún como un concepto amplio, difuso, difícil de definir y analizar. En la literatura educativa es común encontrar

expresiones como “institución flexible”, “maestro flexible”, “aprendizaje flexible”, “relaciones pedagógicas flexibles”, “especialización flexible”. Esta amplia gama de usos del término “flexibilidad” genera cierta confusión. La definición de más bajo nivel es aquella que la opone a “rigidez”. Quizás, el exceso de “flexibilidades” ha aumentado la confusión. En este sentido, es conveniente aclarar que la diversidad de sus formas y la variabilidad de sus consecuencias, no hacen a la noción polisémica. La polisemia se refiere a las voces que subyacen a la flexibilidad: una palabra con múltiples significados provenientes de diferentes voces. Así mismo, la flexibilidad presupone variaciones en la distribución del poder y en los principios de control y, de esta manera, implica variaciones en la formación de las identidades y en sus cambios, a través de la forma cómo actúa sobre las distribuciones, sobre la comunicación y sobre sus bases sociales (Díaz, 2003).

Los principios que se han formulado para la flexibilidad se pueden resumir brevemente así:

- La flexibilidad es un principio relacional que puede estar presente en un tipo de organización, clasificación o distribución y en un tipo de relación social.
- La flexibilidad no es un contenido en sí mismo, sino una forma de relación. Es decir, su unidad de análisis es básicamente una forma de relación.
- En este sentido, podríamos considerar las relaciones verticales dentro del sistema de educación superior y las relaciones horizontales entre las instituciones ¿Cómo transformar la rigidez de la distribución y estratificación vertical del sistema de educación superior, y cómo lograr mayor flexibilidad y apertura horizontal entre las instituciones que lo constituyen? Este ejercicio no puede ser meramente técnico y ajeno a las perspectivas sociopolíticas que constituyen la misión de una institución. Una institución puede ser flexible para adaptarse al mercado,

otra institución puede estar orientada a la generación de mentalidades críticas, abiertas y, por qué no, contestatarias.

- Toda relación flexible presupone el debilitamiento de los límites, las demarcaciones y las diferencias. El debilitamiento de la fuerza de los límites es un marcador de nuevas diferencias y de una nueva identidad de lo demarcado o delimitado.
- El análisis de la flexibilidad presupone la descripción de una forma de ser de los límites de una organización, clasificación o distribución y de una relación social.
- La fuerza de los límites tiene un efecto sobre la presencia o ausencia de flexibilidad y de esta manera, sobre la fuerza de la identidad. Esto significa que a mayor fuerza de los límites mayor rigidez y a menor fuerza de los límites mayor flexibilidad.
- La flexibilidad transforma la morfología de la interacción social al transformarse los límites de los espacios y contextos en los cuales ésta ocurre.
- La flexibilidad afecta la naturaleza de una estructura organizativa y de una determinada forma de relación al debilitar los límites entre sus elementos constitutivos.
- En síntesis, la flexibilidad afecta la forma y contenido de las relaciones entre y dentro de un sistema, una organización, un grupo e, inclusive, un individuo.
- Como podemos ver, la flexibilidad puede estar presente en todo tipo de organización y de relación entre categorías (instituciones, sujetos, discursos) y prácticas. Si toda organización está regulada por una división del trabajo y presupone unas relaciones sociales, las formas de relación que median en dicha división del trabajo y en sus relaciones sociales intrínsecas pueden oscilar entre la rigidez y la flexibilidad. Un asunto de fundamental interés es establecer las condiciones que generan una división del trabajo y unas relaciones sociales flexibles, en oposición a una división del trabajo y unas relaciones sociales rígidas y

jerarquizadas. La flexibilidad es un principio inherente a la transformación de la geografía de las posiciones rígidas. Desde este punto de vista, la orientación hacia la flexibilidad presupone una nueva forma de ver los límites que tiene implicaciones muy fuertes en la redefinición de la identidad. Cuando se habla de identidad, se hace referencia directa o indirecta a clasificaciones, territorios, parcelas, espacios etc., definidos por demarcaciones, linderos, límites, los cuales pueden ser rígidos o flexibles (Díaz, 2003).

En el contexto de la educación superior, la flexibilidad establece relación entre las políticas institucionales, el quehacer de la formación, las competencias, el impacto social, la globalización, sus voces y sus influencias. La flexibilidad como principio relacional en la educación, comprende para su estudio y análisis la flexibilidad académica, la flexibilidad curricular, la flexibilidad pedagógica y la flexibilidad administrativa (Díaz, 2007, en Medina, 2008).

Es entonces que la flexibilidad en la educación cruza desde el aula de clases, desde la cátedra pasando por los saberes (interdisciplinariedad) las instituciones (proyectos educativos institucionales) y la sociedad (Rodríguez, 2006).

La flexibilidad es la promotora del cambio. Sin flexibilidad las cosas quedan como están. El dogmatismo y la rigidez son las fuentes para la intolerancia, el autoritarismo y el conflicto. Al mismo tiempo, flexibilidad no es sinónimo de debilidad; por el contrario, es un símbolo de fortaleza de espíritu que se agranda cuando rectifica errores y cuando descubre su ignorancia (Escotet, 2005).

La consideración de la educación flexible supone cambios importantes en la organización tanto administrativa, como de los materiales y sistemas de comunicación y mediación, presentando dos dimensiones distintas: una de

corte más administrativo y otra más relacionada con la traslación de los determinantes educativos (Salinas, 2004 en Salinas, 2005). Ambas de gran importancia en la toma de decisiones ya que en ambos casos es precisamente lo que flexibiliza algunos de los determinantes del aprendizaje (Salinas, 2005).

Es entonces que las políticas dan pauta a la consideración de la flexibilidad como elemento activo dentro de la educación. Ahora bien, el concepto de flexibilidad en la educación permea distintos ámbitos y reclama espacio en diversos procesos, en los siguientes rubros se precisa la acepción que le caracteriza en cuanto a: Flexibilidad institucional, flexibilidad académica, flexibilidad administrativa-gestión, flexibilidad pedagógica, flexibilidad curricular y flexibilidad en los planes de estudio.

## **5.2. FLEXIBILIDAD ADMINISTRATIVA-GESTIÓN**

Partiendo de las políticas para la educación, en el ámbito de las instituciones, se resalta la necesidad de promover nuevas formas de organización y de relación con la educación superior que conduzcan tanto al fomento de la autonomía responsable como al desarrollo de la equidad. De allí se deduce la necesidad de intervenir en las Instituciones de Educación Superior, en su organización, formas de comunicación, sistemas de gestión, servicios educativos y procesos de participación con diversos actores y escenarios del medio social (Medina, 2008).

Una política de flexibilidad apunta a desestructurar la imagen “rígida” de las instituciones (Díaz, 2002).

En consecuencia, una política de flexibilidad institucional debe contemplar, por lo menos, los siguientes aspectos, así algunos de ellos no estén directamente asociados con la flexibilidad:

- Flexibilización de las estructuras académicas y administrativas y redefinición de sus relaciones y funciones. Fomento del control descentralizado.
- Diversificación de la oferta formativa y democratización de las oportunidades de acceso al sistema. En este sentido, apertura, actualización y desarrollo curricular y creación de un sistema de créditos.
- Fortalecimiento de la investigación y de su articulación a la formación. Como razón obligada, la investigación y la formación se deben integrar y servir la una a la otra (Clark, 1997 en Díaz, 2002).
- Profesionalización del personal académico. En este sentido, fortalecimiento de las políticas y estrategias de formación del profesorado (Díaz, 2000 en Díaz, 2002).
- Incremento y mejoramiento de los vínculos con el entorno social y económico. Fortalecimiento de la proyección social y ampliación de los medios de difusión de la cultura.
- Diversificación de las fuentes de financiamiento. Desarrollo de estrategias de acceso a todas las fuentes de financiamiento posibles.
- Creación de suficientes y diversos apoyos académicos.
- Impulso a proyectos corporativos con diferentes sectores.
- Reorganización de las formas de gestión académico-administrativa intra inter y extrainstitucional.
- Reestructuración de las relaciones dentro de y entre las unidades académicas, de esta manera, la reorganización de la división del trabajo de los profesores (Díaz, 2002).

Las nuevas políticas de planeación y organización académica originan cambios importantes al diseño curricular para la formación profesional, con el propósito de formar profesionales e investigadores con creatividad y capacidad para plantear y resolver problemas de acuerdo con las nuevas tendencias sociales y educativas. Esos cambios actualmente se enfocan hacia la flexibilidad, la cual se ha introducido de forma desigual y



poco a poco en las instituciones de educación superior, pero de manera necesaria, cambiando la organización académico-administrativa y curricular de la formación académica en las profesiones (Fernández, 2007).

Es así que entonces se requiere que una institución que se asume con perfil flexible será más diversificada en sus funciones, su conformación demográfica, sus líneas de investigación y su organización académica. (Herrera A. & Didrikson, 1999). Por ello se exige a las instituciones de educación superior una flexibilización de sus procedimientos y su estructura administrativa para adaptarse a nuevas modalidades de formación más acordes con las necesidades que esta nueva sociedad presenta (Salinas, 2005).

En ese sentido de cambio o de flexibilidad se hace necesario que dentro de las instituciones se resalte el papel que juega la organización, puesto que es a partir de su pertinencia que se articulan adecuadamente sus procesos y se cumple con sus objetivos. Las organizaciones que logran adaptarse mejor a los cambios son las que tienen mayores probabilidades de permanecer, crecer y mejorar (Palmeros, 2012).

Es con todo lo anterior que la organización vinculada a la estructura administrativa tienen un papel relevante , por lo que siguiendo a Díaz (2002) ésta flexibilidad constituye, en sí misma, un principio de innovación, puesto que plantea el problema de la permeabilidad de las instituciones al cambio no como un simple problema técnico, sino como un asunto cultural.

Es así que la flexibilidad en Educación Superior, entendida como principio relacional y prospectivo que genera cambios en la cultura organizacional de las instituciones, se constituye en el soporte de la propuesta de estructuras flexibles académico-administrativas, para que se establezcan relaciones flexibles dentro de las instituciones se requiere que las

instituciones se reorganicen tomando en cuenta que la flexibilidad administrativa implica la capacidad de la organización institucional para replantearse administrativamente, introduciendo esquemas organizativos flexibles, caracterizados por tener apertura hacia los nuevos retos que el medio impone (Garzón, 2004).

Para Díaz (2002) en la educación superior, la flexibilidad administrativa parece asociarse a la introducción de nuevos ordenamientos horizontales y verticales en una institución, que transforma las relaciones de poder y las formas de comunicación entre sus diferentes agentes, y entre y dentro de las diferentes unidades. En este sentido, la flexibilidad administrativa puede tener impacto sobre los ordenamientos de los profesores, de las unidades académicas; sobre sus prácticas de formación, de investigación, de proyección social; sobre la asignación de los recursos; sobre las relaciones entre la dirección central y las instancias subordinadas; sobre las formas de gestión y las formas de participación. La noción de flexibilidad administrativa es, pues, congruente con un tipo de organización, en la cual los diferentes agentes y agencias institucionales definen nuevas maneras de interacción que suponen la redefinición de las posiciones, de los agrupamientos y el reordenamiento de las diferentes instancias. Como instrumento de innovación, la flexibilidad administrativa puede alentar a los diferentes segmentos de una institución a desarrollar sus expectativas e intereses y a ampliar su capacidad de acción y gestión para conseguir determinados objetivos. De esta manera, se puede configurar un sistema relacional abierto, dinámico y prospectivo con referencia a los procesos que orientan la vida institucional (comunicación, participación, toma de decisiones, etc.).

Por lo tanto, la dirección universitaria moderna exige flexibilidad para adaptarse de manera oportuna, integrándose con el área académica y financiera de la institución e innovación para incorporar los cambios que sean necesarios, a fin de tener una administración pertinente y acorde a

las necesidades; igualmente, la flexibilidad administrativa es la opción que la institución debe promover para pasar de sistemas administrativos centralizados a esquemas descentralizados, bajo una administración central fortalecida que delegue su poder y tenga sistemas de monitoreo y gestión, que permitan que sus objetivos planteados se lleven a cabo con éxito, aplicando los correctivos necesarios en los casos que se requiera y promoviendo mecanismos para el sostenimiento de aquellos procesos que se encuentren bien en la institución (Garzón, 2004).

La noción de flexibilidad administrativa es, pues, congruente con un tipo de organización, en la cual los diferentes agentes y agencias institucionales definen nuevas maneras de interacción que suponen la redefinición de las posiciones, de los agrupamientos y el reordenamiento de las diferentes instancias. Como instrumento de innovación, la flexibilidad administrativa puede alentar a los diferentes segmentos de una institución a desarrollar sus expectativas e intereses y a ampliar su capacidad de acción y gestión para conseguir determinados objetivos. De esta manera, se puede configurar un sistema relacional abierto, dinámico y prospectivo con referencia a los procesos que orientan la vida institucional (comunicación, participación, toma de decisiones, etc.) (Díaz, 2002).

Pedroza (2000) considera que:

“deben desregularizarse los controles administrativos y superar las inercias en la promoción de las innovaciones en las prácticas de los actores universitarios. La academia tiene que desburocratizarse, flexibilizando su organización en función a una visión que facilite la comunicación interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria. Insertar la academia en áreas de conocimiento. Establecer diferentes tipos de academia a fin de considerar la diversidad de elementos como: competencias generales (materias que proporcionen habilidades y

destrezas numéricas, lingüísticas, simbólicas y metodológicas); profesional básica (materias que dotan de identidad a una profesión); disciplinaria (materias de los distintos campos de trabajo de la profesión), y transversal (materias que tocan temas transversales). Así mismo, deben democratizarse los espacios de poder y decisión. A la academia debe otorgársele poder real de decisión. Apertura de las instancias de poder. Participación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones. Vinculado a esto el proceso administrativo tiene que hacer más reciente el control escolar, instrumentar sistemas de información institucional, hacer uso de las nuevas tecnologías en el proceso administrativo y académico. El trabajo académico y administrativo tienen que estar basado en circuitos de comunicación para lograr la optimización en el intercambio de información”.

Finalmente la estructura curricular flexible es aquella en la que la enseñanza tiende hacia la ciencia acción como forma de consolidar a largo plazo una práctica reflexiva del saber y del saber hacer.

Sus características son:

- Persigue adecuar permanentemente los nuevos conocimientos a los procesos de formación;
- Promueve la capacidad de decisión en el alumno en el momento de elegir los créditos que debe cursar y de determinar el ritmo de los estudios;
- Fomenta el trabajo colegiado de docentes e investigadores al dar una nueva función a la academia;
- Propicia la comunicación horizontal y vertical de los contenidos;
- Facilita la movilidad de los actores académicos;
- Opta por un aprendizaje integral mediante el contacto con el mundo circundante;
- Vincula la Universidad con distintas instituciones de la sociedad;

- Busca la formación de un hombre comprometido con sus circunstancias, reflexivo y polivalente (conocimiento y experiencia panorámica en el campo laboral de su disciplina);
- Estimula la interdisciplinariedad, disciplinariedad y transdisciplinariedad al situar la disciplina en el área del conocimiento y al actuar en la resolución de problemas reales;
- Redimensiona el papel que juega el docente como sujeto social que convoca al alumno a establecer el diálogo y a explorar sus propias intencionalidades.
- Hace viable el sistema de créditos (Pedroza, 2004).

### **5.3. FLEXIBILIDAD ACADÉMICA**

La flexibilidad académica hace referencia al grado de apertura de las formas de organización y formas de relación de las unidades académicas, nomenclatura organizativa, unidades mayores, unidades menores, mecanismos de comunicación y coordinación entre ellas, etc. Un ejemplo puede verse en las implicaciones de la organización de los campos profesionales en nuestras universidades, o la manera cómo dividimos los campos de conocimiento dentro de las escuelas, facultades o departamentos de agronomía. En general las escuelas de agronomía que se ubican dentro de universidades públicas suelen estar muy aisladas del resto de las entidades académicas de la misma institución. En general hay poca comunicación académica, intercambio de cursos, movilidad de profesores y estudiantes, etc. (Nieto, 2002).

Este tipo de flexibilidad debe permitir la movilidad de los actores universitarios en la generación y socialización del conocimiento (Pedroza, 2000), considerando que los actores son directivos, docentes, estudiantes y personal administrativo; asumiendo entonces que desde esta postura se enmarca la

organización del trabajo académico que da soporte a los programas educativos y que se vuelve uno de los pilares más significativos en la estructura de la institución.

Romero (2007) considera que una estructura flexible ideal debe estimular el proceso de intercomunicación disciplinaria orientado a facilitar la movilidad de los actores académicos, acelerar los flujos de comunicación, conectar el conocimiento con la acción y democratizar la regulación del trabajo académico. Este proceso tiene que ser acompañado con la creación de redes de conocimiento: agrupamiento de las interacciones internas y externas de los actores universitarios de las distintas áreas del saber. Los componentes mencionados de la flexibilidad académica se precisan a continuación.

- Movilidad de los actores académicos. Tránsito tanto horizontal como verticalmente en los procesos de formación, enseñanza e investigación al interior de cada universidad;
- Acelerar los flujos de comunicación. Incorporación a tiempo real de los adelantos científicos, tecnológicos y humanísticos a los procesos de enseñanza y aprendizaje;
- Conectar el conocimiento con la acción. Interaccionar a las distintas actividades entre enseñanza, aprendizaje, innovación, desarrollo y experiencia, y
- Democratizar la regulación del trabajo académico. Conferir mayor poder en la toma de decisión a la academia.

En este sentido, la división del trabajo establece diversas funciones como componentes de la tarea académica relativas a la finalidad otorgada a la institución universitaria: docencia (transmisión y reproducción del conocimiento), la investigación (generación y producción de nuevos conocimientos) y la extensión (vinculación y transferencia de saberes a la comunidad general). Por esta razón se constituye en un desafío la búsqueda de modalidades organizativas tendientes a propiciar prácticas

académicas, pedagógicas, administrativas y de gestión asentadas en nuevas formas de producir y transmitir el conocimiento tendientes a promover una mayor flexibilidad, facilitar la comunicación entre las regiones del saber, para, de este modo, dar respuestas más efectivas a los problemas que plantea la realidad en estos tiempos (Mastrocola, 2010).

La flexibilidad académica en las instituciones de educación superior no puede discutirse al margen del replanteamiento de las formas de organización y de relación entre los conocimientos (Díaz, 2002).

Por lo tanto, esta flexibilidad implica, entonces, la paulatina desaparición de interrelaciones establecidas entre unas unidades académicas y otras, así como el surgimiento de nuevas formas de relación, nuevas formas de trabajo, generalmente más participativas y cooperativas; situación que demanda una organización distinta del conocimiento y una estructura curricular flexible, que tenga su mayor énfasis en la comunicación, colaboración y movilidad entre los docentes de las diferentes unidades académicas, buscando dar forma a grupos interdisciplinarios que aborden situaciones problematizadoras específicas, grupos móviles, libres, transformables y, por ende, productivos en cuanto al conocimiento (Garzón, 2004).

#### **5.4. FLEXIBILIDAD PEDAGÓGICA**

La flexibilidad pedagógica para Nieto (2002) se refiere al grado de plasticidad y diversidad de las formas de relación enseñanza aprendizaje en una institución escolar o en una tradición académico-profesional específica. Incluye la forma como se organiza el aprendizaje, los roles que asumen los profesores y estudiantes, los apoyos con que cuentan, las formas de evaluación y

calificación, los materiales y medios disponibles, los espacios clásicos de formación, etc.

Para establecer este tipo de flexibilidad se requiere incidir en un conjunto complejo de relaciones sociales en los contextos pedagógicos (instruccional y regulativo) donde éstas se activan, generan nuevos significados, prácticas de interacción y formas de producción y reproducción del conocimiento. La flexibilidad pedagógica hace que el discurso instruccional, propio de un programa académico de formación se realice con base en principios y prácticas socializantes autorregulativas y cercanas a las formas de exploración e investigación. Los diversos enfoques, métodos y estrategias de la investigación pueden convertirse, entonces, en medios muy importantes de generación y desarrollo de las competencias demandadas a los estudiantes en el campo específico de formación.

Por lo tanto, son varios los aspectos que subyacen a la flexibilidad pedagógica, esto es, a una pedagogía flexible:

- El reconocimiento, por ejemplo, del control que puede tener el estudiante sobre su propio aprendizaje.
- La existencia de diversos contextos de aprendizaje que favorecen nuevas formas de interacción y de acceso al conocimiento.
- El incremento de los controles por los estudiantes sobre la estructuración personalizada del qué y del cómo de sus aprendizajes, así como de los espacios pedagógicos disponibles para tal efecto.
- El debilitamiento del énfasis en la transmisión de habilidades y destrezas aisladas, ligadas a conocimientos y prácticas descontextualizadas (contexto de transmisión homogéneo), en favor del desarrollo de competencias producidas en una diversidad de contextos. Esto significa, el tránsito de la lógica de la transmisión a la lógica del aprendizaje (Díaz, 2002).



En la docencia y el aprendizaje se tienen en consideración a los profesores, los estudiantes y la pedagogía de la enseñanza, en especial las actividades de aprendizaje. Esta perspectiva también incluye al personal que ayuda a los docentes y estudiantes en las instituciones de educación superior (Collis, 2011). En cuanto al aprendizaje, la flexibilidad se relaciona con la adopción de metodologías de aprendizaje, enseñanza y evaluación que ya no se basen en las premisas del aprendizaje acumulativo y pasivo (Nieto, 2002).

La flexibilidad pedagógica en la educación superior ha ido dando, pues, lugar a una resignificación del aprendizaje, a la generación de nuevos contextos de aprendizaje mediados por múltiples tecnologías, y a nuevas modalidades de control, cuyo propósito fundamental tiene que ver con el desarrollo de las competencias y del potencial creativo de los sujetos y con las oportunidades de participar activamente en la construcción de significados y prácticas. Esta flexibilidad incluye también la transformación de estructuras verticales de relación social (relación pedagógica profesor estudiante) hacia estructuras más horizontales y personalizadas (Díaz, 2002).

Otra dimensión del concepto está relacionada con los determinantes educativos: especificación de metas de aprendizaje ajustadas a las características de los alumnos; contenidos y secuencia de enseñanza; la estrategia para enseñar del profesor individual o de la organización, variedad y adecuación de medios, uso abierto de los recursos bajo la responsabilidad del alumno-usuario y eficacia didáctica en estos contextos; etc. (Salinas, 2001).

Por lo tanto, para este tipo de flexibilidad debe trabajarse en aspectos como:

Los determinantes administrativos: asistencia a un lugar predeterminado, tiempo y número de sesiones, ser enseñado en grupo por el profesor, las

reglas de la organización. Se refiere, por tanto, al grado de libertad, o mejor de opcionalidad, de los estudiantes en el acceso, admisión, selección de cursos, y libertad en los determinantes temporales y espaciales, tales como accesibilidad (credenciales académicas previas, tiempo, localización física, determinantes financieros, características personales, responsabilidad social); flexibilidad (frecuencia de los periodos de admisión, ritmo de aprendizaje, servicios de apoyo opcionales); control del alumno sobre el contenido y la estructura; elección del sistema de distribución, y acreditación.

Los determinantes educativos: especificación de metas de aprendizaje ajustadas a las características de los alumnos; contenidos y secuencia de enseñanza; la estrategia para enseñar del profesor individual o de la organización, variedad y adecuación de medios, uso abierto de los recursos bajo la responsabilidad del alumno-usuario y eficacia didáctica en estos contextos; etc. (Salinas, 2005).

Finalmente, las consideraciones para la flexibilidad en el ámbito pedagógico deben incidir en:

- El reconocimiento del control que puede tener el estudiante sobre su propio aprendizaje
- La existencia de diversos contextos de aprendizaje que favorecen nuevas formas de interacción y de acceso al conocimiento
- La capacidad de los estudiantes para decidir sobre la estructuración personalizada de sus aprendizajes, así como de los espacios pedagógicos disponibles para tal efecto
- El debilitamiento del énfasis en la transmisión de habilidades y destrezas aisladas, ligadas a conocimientos y prácticas descontextualizadas (contexto de transmisión homogéneo), en favor del desarrollo de competencias producidas en una diversidad de contextos
- Los diversos enfoques, métodos y estrategias de aprendizaje y

enseñanza pueden convertirse en medios muy importantes de generación y desarrollo de las competencias demandadas a los estudiantes en el campo específico de formación

- Considerar el trabajo académico del estudiante significa establecer las condiciones objetivas y subjetivas que se requieren para el acceso a diversas áreas de conocimiento.
- Esto, a su vez, implica considerar las diferencias individuales entre los estudiantes y reconocer que éstas favorecen o actúan en detrimento de sus logros formativos.
- La flexibilidad tiene que relacionarse con los supuestos de orden psicológico y pedagógico que sustentan los programas académicos. Los que mayor interés presentan en estos momentos son los relacionados con el desplazamiento de la enseñanza como actividad articuladora del proceso educativo y el reconocimiento de la centralidad del proceso de aprendizaje (enfoques centrados en el aprendizaje y en el estudiante) (Gutiérrez, 2006).

## **5.5. FLEXIBILIDAD CURRICULAR**

A partir de la década de los noventa, se renuevan las posibilidades de flexibilización del sistema educativo, ello en primera instancia a través de la reestructuración de los planes de estudio hacia formas de organización curricular flexibles (ANUIES, 2007).

Los diversos programas educativos en la política pública federal inducen hacia la flexibilización curricular y las IES asumen en sus reformas institucionales y planes de estudio el principio de flexibilidad curricular. Esta tendencia se manifestó en el Plan Nacional de Educación 2001-2006, y la misma se continuó en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012, que pretendía consolidar a la educación superior como un sistema de mayor cobertura, más abierto,

diversificado, flexible, articulado y de alta calidad (Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012) (ANUIES, 2007). La oferta educativa más que obedecer a criterios únicamente económicos tiene que regularse por la demanda social y por el progreso del conocimiento. Ampliar la cobertura educativa. Elaborar en cada ciclo escolar la oferta educativa interna con base en los recursos humanos, técnicos y materiales necesarios. Lograr la movilidad horizontal del estudiante: elección de su propio perfil cubriendo créditos de su carrera en más de un espacio académico. Lograr la movilidad vertical del estudiante: elección por parte del alumno de los tiempos y ritmo de sus estudios. (Pedroza, 2000)

Es por ello, que se considera que el currículo es el punto en el cual se han condensado todos los cambios reclamados a la educación superior. Alrededor de esta noción se han generado transformaciones y tendencias que buscan hacer dominante la concepción de currículo flexible. Esta concepción pretende que el desarrollo curricular se fundamente en todo un conjunto de integraciones o articulaciones flexibles del currículo, donde la investigación, el rediseño permanente y la evaluación sean su base. Con esto se pretende que los modelos de las Instituciones de Educación Superior se asocien a los procesos económicos y a la aplicación de nuevas tecnologías. El currículo termina adecuándose a los lineamientos estatales y respondiendo a la demanda del “desarrollo económico y tecnológico”. En un momento en el cual, supuestamente, prevalece la sociedad del conocimiento, se debate en torno al concepto de conocimiento, los currículos se debaten en términos de su pertinencia en cuanto a las necesidades y problemas del contexto, tendencias actuales de las profesiones, estado de la formación en los escenarios internacionales y en a partir de las posibilidades e intereses de sus estudiantes (Medina, 2008).

Por lo tanto, la flexibilidad curricular se ha convertido en una herramienta metodológica para otorgar un nuevo sentido a los diferentes aspectos que

plantean las reformas académicas en la educación superior (Romero, 2007). Bajo esta perspectiva la organización del curriculum debe estructurarse de manera flexible, debido a que tiene que responder a las actuales condiciones y características de la demanda potencial de educación superior (Herrera & Didrikson, 1999).

La flexibilidad curricular puede entenderse como un proceso de apertura y redimensionamiento de la interacción entre los diversos objetos y sujetos de aprendizaje que constituyen el currículo. Esta apertura tiende a afectar los patrones tradicionales de organización y de práctica de los actores académicos; su objetivo es articular el desarrollo del conocimiento con la acción, la mayor autonomía del estudiante y una mayor pertinencia con las diversas necesidades y demandas que enfrenta la educación superior (Gutiérrez, 2006). Esta flexibilidad incluye las formas de organización de los currículos, las estructuras, áreas, asignaturas, componentes, ciclos o núcleos curriculares, etc., según sea la manera de clasificar y organizar los contenidos (Nieto, 2002).

Los modelos curriculares de este tipo crean una nueva oferta científico profesional basada en esquemas abiertos, flexibles y departamentalizados, diseñados con programas interdisciplinarios que estimulan el desarrollo de la competencia para anticipar nuevas áreas de actividad profesional congruentes con las características de las sociedades del fin de siglo (Herrera & Didrikson, 1999).

Es en este sentido que se hace referencia a la determinación de elementos como la secuencia de ciclos cortos en la formación, a las pasarelas y transferencias a otras áreas de estudio, y a las mayores posibilidades de conformación de programas, rutas o itinerarios de estudio personalizados, a medida de los intereses individuales. Todo lo cual implica nuevos contextos de flexibilidad curricular y la necesidad de creciente flexibilidad en la estructura

curricular de los programas de formación, con el propósito de fomentar y promover las oportunidades de movilidad estudiantil, de transferencias entre programas e instituciones (Giraldo, 2005). En este mismo sentido, se marca la necesidad de tener planes de estudio con pocas seriaciones y obstáculos, así como opciones terminales y salidas laterales que permitan a los estudiantes atender sus intereses personales. Los documentos de la UNESCO y la OCDE asocian la flexibilidad con los currículos integrados e interdisciplinarios que han abandonado los esquemas enciclopedistas. También se entiende como los mecanismos que permiten al currículum su continua actualización y adaptación a una sociedad de cambios acelerados en sus necesidades y problemas (Nieto, 2002).

La flexibilidad curricular debe asumirse como una estrategia fundamental para lograr la formación de un profesional integral (Fernández, 2007). La flexibilización curricular supone el posibilitar itinerarios curriculares que incrementen la capacidad de elección del estudiante y concilien el logro de sus intereses personales con sus necesidades de formación en relación a una inserción laboral futura (Crosa, 2008). En este sentido, se demanda que el papel del estudiante sea activo y participativo; y que pueda tomar decisiones sobre su proceso de aprendizaje (Gutiérrez, 2006).

La flexibilidad curricular puede entenderse como un proceso de apertura y redimensionamiento de la interacción entre las diversas formas de conocimiento –u objetos de aprendizaje– que constituyen el currículo. Esta apertura tiende a afectar los patrones tradicionales de organización y de práctica de los actores académicos (Díaz, 2002).

Dado que la flexibilidad constituye un nuevo aspecto en la educación, la formación flexible es una cualidad de apertura en todos los aspectos de la formación tradicional, repercutiendo en los diferentes desempeños dentro de un mercado laboral diversificado. Para ello es importante establecer

estrategias para conseguir los propósitos de una formación integral de profesionistas altamente capacitados, permitiendo la transformación de los programas de formación rígidos, recargados de conocimientos y limitantes de la autoformación a unos programas flexibles, lo que implica el desarrollo de estrategias diversas como lo es el fomentar la responsabilidad en los alumnos con la finalidad de que ellos se hagan responsables de su proceso de formación, que sean más participativos, por lo que se les brinda la posibilidad de elegir la forma, el lugar, los tiempos de acuerdo a sus posibilidades e intereses, con estrategias de auto aprendizaje pero dentro de ese elegir implica una libertad que conlleva una responsabilidad de sí mismos. La formación flexible implica cambios y autonomía, tanto para las instituciones como para los alumnos de éstas, pero finalmente son cambios, alternativas en la formación que por permitir esa autonomía origina diversidad, con una serie de características fundamentales, como las tutorías a los estudiantes, opciones estratégicas de los estudiantes de acuerdo con sus necesidades de tiempo, lugares, diferente rutas, dentro de una movilidad para su formación (Fernández, 2007).

El currículum no es estático, transformar un currículum requiere de una dinámica institucional que sustente el cambio y que desarrolle mecanismos eficaces para lograr consensos básicos, toda innovación en materia de currículum genera impactos sobre las premisas del comportamiento de los individuos, los marcos de referencia institucionales, los disciplinarios, los de los sujetos, la concepción del espacio y de los recursos educativos institucionales, la configuración de los actores en una estructura organizativa, de relaciones y de poder. La flexibilidad curricular, en su acepción más amplia, supone la introducción de un modelo organizativo abierto, dinámico y polivalente que permita transformar las estructuras académicas rígidas y producir nuevas formas de organización mediadas por la interdisciplinariedad y el trabajo

integrado, más autónomo y orientado al aprendizaje de los estudiantes (Gutiérrez, 2006).

Vista así, la flexibilidad curricular implicaría el análisis del currículo, es decir, de los conocimientos, experiencias y prácticas institucionalmente seleccionados, organizados y distribuidos en el tiempo para efectos de la formación. Sus relaciones con todos los actores, académicos y administrativos, y otros componentes institucionales que directa o indirectamente están implicados en las prácticas de formación (Romero, 2007). Independientemente de sus fundamentos y arreglos, la estructura curricular de un programa o de los programas académicos de una institución es, en cierta forma, la columna vertebral de los procesos formativos, pues de ella depende la orientación hacia y, la organización de los conocimientos y prácticas seleccionados que implica la formación (Díaz, 2007).

Es importante distinguir, por lo menos, dos formas de flexibilidad curricular, las cuales están interrelacionadas: La primera se refiere a la apertura de los límites y, por consiguiente, de las relaciones entre los diferentes campos, áreas o unidades de conocimiento o contenidos que configuran un currículo. La segunda se refiere al grado de apertura de la oferta de cursos y actividades académicas y de la diversificación de áreas de conocimiento y práctica, y está orientada a satisfacer las demandas e intereses de los usuarios (los estudiantes), así como a favorecer el acceso a la formación a, cada vez, más segmentos de sociedad (Díaz, 2002). En este mismo sentido, Fernández (2007) considera que el tema de la flexibilidad se aborda desde dos diferentes perspectivas, como son la formación flexible y el currículum flexible.

Entendida entonces la flexibilidad curricular en dos niveles no excluyentes, se determina que una se mueve a nivel de la estructura de la institución, su vinculación entre áreas o instancias involucradas en procesos académico-administrativos y otra que se ubica en los programas educativos en sí, en su



estructura, en sus elementos y en las particularidades que posibiliten al estudiante a un tránsito flexible dentro del mismo plan.

### 5.5.1 FLEXIBILIDAD EN LOS PLANES DE ESTUDIO

De manera general se presentan dimensiones y/o elementos que se considera deben atenderse para la flexibilidad curricular, sin embargo, es importante no dejar de lado que las características que se enmarcan para la flexibilidad, deben moverse en dos dimensiones de forma paralela para su adecuada acción, por un lado precisarse en el curriculum, y por otro lado operativizarse en el mismo sentido.

Entre los elementos que se destacan para el diseño y la operación curricular son:

- Definición de un sistema de créditos.
- Proyección de movilidad.
- Organización flexible en los planes de estudio.
- Incorporación de las tecnologías.
- Formación integral (salud física, medio ambiente, cultura, idiomas).
- Implementación adecuada de tutorías.
- Fortalecimiento del trabajo colegiado y Consideraciones de la interdisciplina.
- Sistemas de administración flexibles (Vinculación entre la gestión y la operación).

Créditos:

Las nociones de etapa o ciclo así como la de crédito se han vuelto fundamentales para redefinir la temporalidad de la formación profesional. De hecho, han afectado los procesos de selección, organización y distribución en el tiempo de las prácticas y contextos de formación. El

sistema de créditos es uno de los mecanismos fundamentales para garantizar la flexibilidad en la formación. Una de las dificultades que se reconocen para el diseño curricular flexible radica en la noción y valor del crédito ya que, en su concepción actual, no permite establecer la calidad y cantidad de las responsabilidades que debe asumir el estudiante (Gutiérrez, 2006).

En cuanto a las consideraciones de un sistema de créditos, se precisa que éstos deben responder a: la integración en la dimensión internacional de estudiantes, el plan de estudios, la investigación y los profesores y que impacten en la movilidad, la diversificación didáctica y la organización en los programas académicos (Restrepo, 2006 en Medina,2008).

Reforzando esta visión, la ANUIES (2007) determina que los créditos fomentan la movilidad ya que pueden obtenerse a través de clases, cursos, talleres en lugares alternos a la IES o por el desempeño prácticas profesionales, estancias de aprendizaje, internados, etc. Por lo tanto, el diseño de un sistema de créditos curriculares, de alcance y validez nacional, para la movilidad de estudiantes entre las IES del país e impulsar el sistema nacional de intercambio y movilidad estudiantil.

La incorporación de créditos en un sistema educativo permite el tránsito desde un estilo de escolarización con diseños curriculares rígidos y comunes a todos, a una concepción más abierta y flexible, que permite al estudiante desempeñe un papel en la construcción de su propio itinerario de formación (Ruiz, 2008).

Movilidad:

Por lo tanto, no puede desvincularse la importancia del sistema de créditos en cuanto a su pertinencia para la movilidad puesto que con ello se vinculan los siguientes elementos:

- Por un lado la movilidad de los agentes académicos, la aceleración de los flujos de la comunicación, la conexión entre conocimiento y acción, y mayor regulación del trabajo académico (Pedroza, 2001 en Medina, 2008).
- Por otro la innovación requiere del establecimiento de vínculos con instituciones nacionales y extranjeras a partir de mecanismos de flexibilidad permanente en las estructuras académicas (Herrera & Didrikson, 1999).
- Y finalmente, la movilidad de los estudiantes y la flexibilidad son metas de la educación en México pero son imposibles de lograr en ausencia de un sistema de reconocimiento de estudios relativamente universal y aceptado dentro de las IES y entre éstas (ANUIES, 2007).

Organización flexible en los planes de estudio:

La opción de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de elegir cómo, qué, dónde, cuándo y con quién participan en las actividades de aprendizaje mientras están en una institución de educación superior (Collis, 2011).

Los planteamientos relacionados con la educación flexible pueden suponer una nueva concepción, que independientemente de si la enseñanza es presencial, semipresencial o a distancia, proporciona al alumno una variedad de medios y la posibilidad de tomar decisiones sobre el aprendizaje (Salinas, 2005).

El rediseño de los programas académicos debe considerar: la diversificación de la oferta en la programación académica, la formulación de los programas de formación por ciclos, la definición de diversas actividades académicas de formación y de aquellas homologables, los horarios, los espacios y el funcionamiento de los cursos y actividades académicas de formación (Díaz, 2002). Así como también las posibilidades de elegir asignaturas complementarias u optativas y definir una trayectoria escolar adecuada a las

necesidades propias de los estudiantes.

Incorporación de las tecnologías:

La incorporación de las tecnologías se mira desde dos perspectivas, una la incorporación de los medios para las actividades que se precisan para el aprendizaje y otro lado el uso de las tecnologías para diversificar las modalidades de los programas (los denominados abiertos o a distancia).

Es en este sentido que Castañeda (2011) considera que uno de los objetivos que guían la necesidad de incorporar nuevas tecnologías a las aulas es el de flexibilizar la oferta formativa, pasando de una modalidad exclusivamente presencial a una modalidad semi-presencial (blended learning) en la cual el alumnado, además de poder asistir a clases, puede optar por asignaturas en las que el modelo docente adoptado y el uso de tecnologías le permiten acomodar sus tiempos y espacios de trabajo según sus necesidades, y a la vez, dentro de ellas puede continuar reacomodando sus necesidades en un entorno moldeable. El uso cotidiano de la tecnología en la vida laboral y en las profesiones hará necesario incorporar aplicaciones tecnológicas de forma mucho más amplia en los programas de educación y formación (Salinas, 2001).

Por lo tanto, para considerar los entornos virtuales desde la flexibilización se requiere que las instituciones consideren la educación a distancia, incorporen la tecnología en sus procesos y dejen de lado la organización de clases y grados convencionales (Salinas,2005).

Por lo que la flexibilidad requiere en este sentido, de considerar las nuevas e inmensas posibilidades de creación de formas de aprendizaje, generadas por las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). Estas nuevas tecnologías ofrecen la potencialidad de flexibilizar la oferta de oportunidades de aprendizaje; superando las

viejas limitaciones de tiempo, espacio, presencialidad y subjetividad del docente; desterritorializando el proceso de aprendizaje, haciéndolo accesible a nuevas categorías socio-demográficas de estudiantes y facilitando así la redistribución social y regional de estas oportunidades (Giraldo, 2005).

A partir del diseño de un modelo didáctico para la construcción de entornos virtuales, fundamentados desde el punto de vista filosófico, didáctico y experimental, se favorecerá la estructuración y aplicación de éste en programas educativos vigentes en las universidades (Urquijo, 2008). Esto puede conducir a nuevos modelos organizativos, tales como organizaciones virtuales, comunidades virtuales y consorcios compartiendo estudiantes (Salinas, 2001), lograr esto, sin duda requiere de una flexibilidad en la gestión y administración.

Formación integral:

La flexibilidad en la formación integral debe considerar las necesidades inmediatas del entorno, y en las necesidades particulares de los estudiantes, así como incorporar diversos contenidos que sean parte de la formación de los estudiantes en ámbitos de interés como: aprendizaje de idiomas, cuidado de la salud, actividades culturales y deportivas, cuidado del medio ambiente, entre otras.

En lo que se refiere a la formación integral, ésta debe estar mediada por la misma flexibilidad que se plantea a través de consideraciones transversales, que no se limite a perspectivas cerradas de ciclos establecidos, si no que se dé oportunidad a los estudiantes a la toma de decisiones sobre su trayectoria y avance a partir de sus ritmos y necesidades.

## Implementación adecuada de tutorías:

Se requiere que los programas de tutorías que se han implementado a lo largo de las últimas décadas, operen adecuadamente a través del acompañamiento hacia los estudiantes considerando los intereses y disposiciones de los alumnos, la búsqueda de una formación integral y la apertura a los progresos del conocimiento. Se pretende superar la estructura curricular de conceptos inamovibles y el distanciamiento entre profesor y alumno. Para ello, la tutoría hacia el alumno es imprescindible en la orientación y consejo escolar de la elección de su trayectoria de formación. La flexibilización curricular permite una reorganización acorde al progreso del conocimiento y vinculada a las necesidades del entorno. Facilitar la movilidad interna: circulación inter- universitaria según la estructuración curricular del alumno con la asesoría del docente-tutor. Flexibilizar el tiempo de duración de los estudios: cubrir requisitos de los programas académicos por cursos y no por bloques cerrados de semestre o año. Estrechar la colaboración entre docente y alumno. Diversificar los requisitos de egreso: tesis, tesinas, prácticas profesionales, estancias académicas y de investigación, etcétera. Introducir el sistema de créditos. Flexibilizar los contenidos en los programas: equilibrio entre la teoría y la práctica. Transformación de la práctica educativa y del aprendizaje (Pedroza, 2000).

## Fortalecimiento del trabajo colegiado y las consideraciones de la interdisciplina:

Las consideraciones más relevantes que se precisan para favorecer los procesos flexibles que demandan los programas educativos por parte del trabajo colegiado son los siguientes:

- Fortalecer abordajes inter y multidisciplinarios (dentro de una Unidad académica Facultad, Escuela, o departamento).
- Integrar cursos comunes.

- Diversificar la oferta de cursos optativos.
- Integrar una planta académica que tienda a ser multidisciplinaria, dentro de los marcos de un área de conocimiento.
- Plantear cursos en unidades académicas distintas.
- Facilitar que la planta docente ofrezca cursos en diversas unidades académicas.
- Utilizar instalaciones físicas y equipo por parte de varias unidades académicas.
- Diversificar y ampliar la oferta académica de cursos y actividades de carácter inter y multidisciplinar.
- Contribuir a evitar la decisión prematura o permitir rectificar la elección del programa académico por parte del estudiante.
- Facilitar la integración de cursos comunes al interior de una unidad académica o entre varias de ellas.
- Promover entre las instituciones la movilidad intra o interinstitucional e internacional, de estudiantes y académicos.
- Reconocer estudios y programas académicos realizados en otras unidades académicas o instituciones.
- Favorece el desarrollo de programas académicos interinstitucionales (Gutiérrez, 2006).

Sistemas de administración flexibles (Vinculación entre la gestión y la operación):

Se relaciona con las posibilidades de transformación de las estructuras y procesos académicos y administrativos, con el propósito de incidir en la generación de condiciones más favorables al ingreso, permanencia, trayectoria, egreso-acreditación de los estudiantes y, eventualmente, a su inserción laboral (Gutiérrez, 2006).

Entre los elementos más recurrentes que deben atender los sistemas de

información se encuentran: Facilitar los procesos administrativos y la obtención de información oportuna tanto para las instancias de gestión como para los estudiantes, en el sentido de, para los primeros, un sistema flexible de administración de recursos, horarios, académicos, espacios áulicos, de bases de datos con información tanto de los programas educativos como de los estudiantes; en cuanto a los estudiantes, los sistemas deben ser flexibles, no rígidos, en el sentido de que éstos puedan transitar en su plan de estudio con menores obstáculos en cuanto cambio de asignaturas, definición de sus cargas académicas, de sus horarios, consultas de sus avances, entre otros.

La gestión escolar poco o nada se hace cargo del seguimiento interno del currículo implementado. La distancia entre el currículo prescrito y el implementado debería ser objeto de observación y regulación, tarea básica de la gestión en los establecimientos escolares (Ortiz, 2013).

Por lo tanto, la flexibilidad que se pretende analizar, considera que determinar las acciones en cuanto a cambios en las políticas institucionales, en dónde se contemple, el conocimiento de los responsables de la gestión en cuanto a cambios en las políticas, los reglamentos, la estructura institucional, los sistemas de información, las funciones, las actividades y por otra parte que tanto se han flexibilizado los procesos para que opere lo que se ha establecido en cuanto a flexibilidad en los planes de estudio de los programas de nivel superior, elementos como: movilidad estudiantil, formación integral, trabajo colegiado, tutorías, incorporación de las tecnologías y posibilidad de los estudiantes de elegir sus trayectorias escolares.



## **CAPÍTULO 6. LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR COMO SISTEMAS**

El propósito de este capítulo es analizar desde la teoría de sistemas el rol que corresponde a las instancias de administración y/o gestión de las instituciones de educación superior y, a partir de ello, determinar la contribución de las dependencias administrativas y/o de gestión en la implementación de la flexibilidad determinada en los programas educativos de licenciatura en la UAEH.

Bertalanffy (1989) describe el Enfoque de Sistemas como la búsqueda de caminos o medios para alcanzar un objetivo y la elección del que promete optimización, con máxima eficiencia en una red de interacciones tremendamente complejas y un entorno dinámico. Aplicar el Enfoque de Sistemas implica saber qué es un sistema, por ello, en seguida se presenta la concepción de sistema del propio Bertalanffy (1989): “sistema puede ser definido como un complejo de elementos interactuantes”.

Con base en lo anterior, las IES pueden conceptualizarse como sistemas, pues son un conjunto de dependencias administrativas y de unidades académicas, todas relacionadas entre sí y organizadas de tal manera que conforman un "todo" integrado, con un papel, función o misión a desempeñar en su entorno. El papel que deben realizar las IES en el suprasistema al que pertenecen, ya concebidas como sistemas, se le puede denominar misión, la cual, al momento de ser explicitada a través de un texto, debe considerar todos los aspectos relacionados con las denominadas “funciones sustantivas universitarias” de docencia, investigación extensión y vinculación, así como la “función adjetiva” de administración y finanzas.

La concepción de Bertalanffy se puede complementar con la desarrollada por Gelman y García (1989) que contempla que todo sistema está compuesto de varios subsistemas, que pertenece o forma parte de un suprasistema y que se encuentra interrelacionado con el ambiente o entorno. En el caso de las IES los subsistemas son “denominados unidades académicas, que pertenecen o forman parte del suprasistema llamado Sistema de Educación Superior y que se encuentran interrelacionado con su ambiente o entorno conocido como sociedad” (Fig. 1).

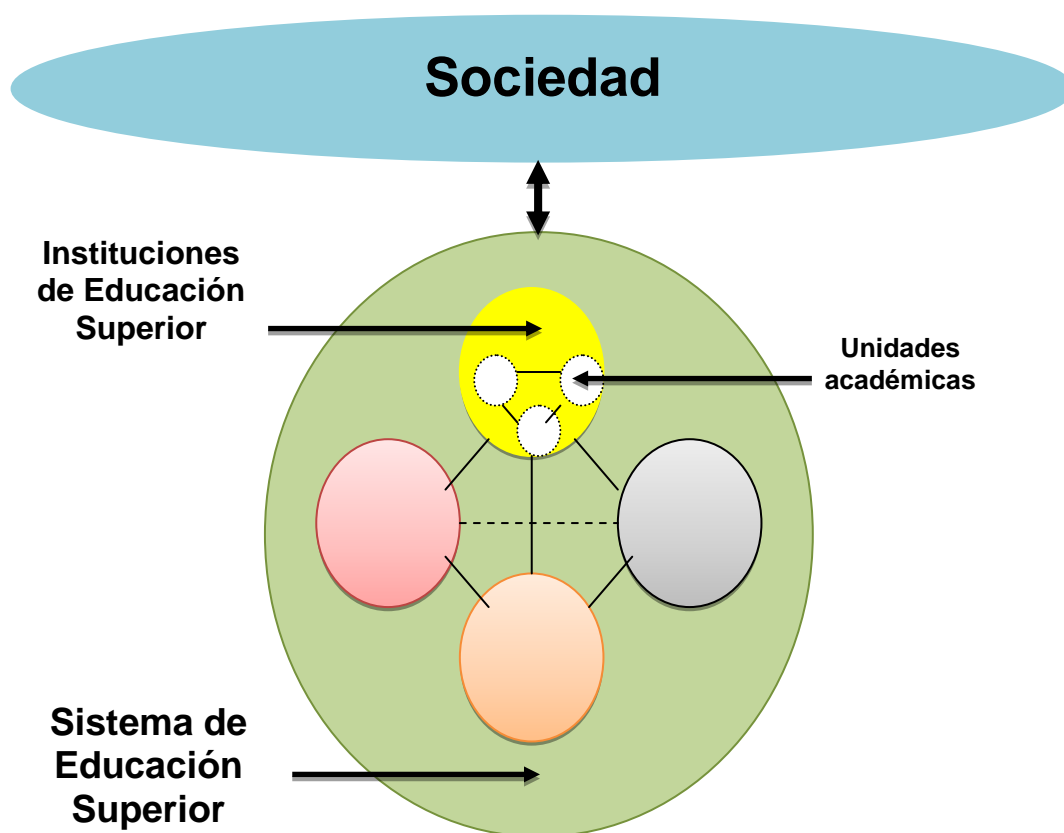


FIGURA 1- LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR COMO SISTEMAS.<sup>7</sup>

Gelman emplea dos procedimientos complementarios para apoyar la conceptualización de sistemas: por composición y por descomposición funcional (Negroe, 1981), mismos que se explican brevemente a continuación:

---

<sup>7</sup>Castillo, 2014, p. 80.

- **Por composición.**- Permite estudiar el sistema como un conjunto de elementos relacionados entre sí y organizados, concebido como un "todo" integrado, con una determinada función en un entorno más amplio; también permite definir algunas propiedades del sistema. Sin embargo, es un procedimiento inductivo, que parte de las características del elemento hacia las del sistema, por lo que no permite comprender la naturaleza integral del sistema, ni descubrir el papel que desempeña en el contexto de un sistema mayor denominado suprasistema, lo que sí se logra con el siguiente procedimiento (Fig. 2).

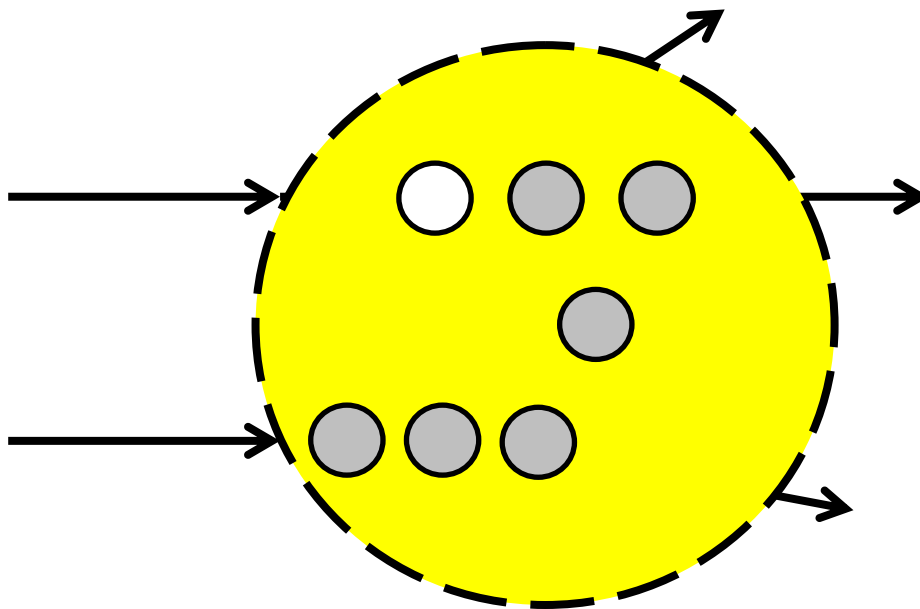


FIGURA 2- PROCESO DE COMPOSICIÓN. <sup>8</sup>

- **Por descomposición funcional.**- Permite descomponer funcionalmente el sistema en subsistemas, los cuales, a su vez, son sistemas, cuyas funciones, tanto individuales como en conjunto, aseguran el funcionamiento del sistema. Aplicar sucesivamente este procedimiento permite identificar diferentes niveles de desagregación

<sup>8</sup> Gelman, 1996, p. 25.

del sistema. Por ejemplo, el sistema se descompone en subsistemas, éstos en partes, las últimas en componentes y, finalmente, los componentes se dividen en elementos, mismos que se consideran como las unidades indivisibles del sistema en estudio. Este proceso es deductivo porque parte del sistema hacia el elemento, donde las características de los subsistemas, partes, etc., se deducen de las del sistema (Fig. 3).

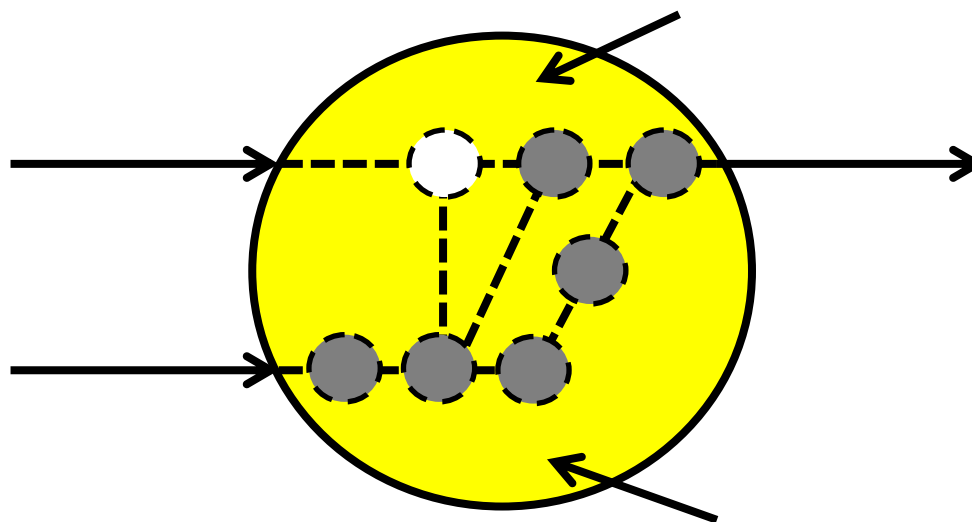


FIGURA 3. PROCESO DE DESCOMPOSICIÓN.<sup>9</sup>

Si se aplica el proceso por descomposición funcional, se pueden identificar los subsistemas de las IES, que son las unidades académicas<sup>10</sup>, cuyas funciones, tanto en lo individual como en conjunto, aseguran el funcionamiento de la IES. La aplicación sucesiva del procedimiento por descomposición funcional permite descomponer los subsistemas denominados unidades académicas en sus respectivas partes, que dependiendo de la estructura académica de la IES podrán ser departamentos académicos o escuelas o facultades. Podría continuarse con el ejercicio e identificar al interior de las partes a sus componentes como podrían ser los responsables de programas educativos de

---

<sup>9</sup> Gelman, 1996, P. 26.

<sup>10</sup> Las unidades académicas son las escuelas, facultades, institutos o divisiones.

licenciatura y de posgrado y, finalmente, los componentes se pueden desmembrar en sus elementos, que para nuestro caso serían: profesores, alumnos, infraestructura, planes de estudio, etc.

Así mismo, aplicar el proceso de descomposición permite identificar los subsistemas: de gestión o conductor y el productivo o conducido. El subsistema gestor realiza las funciones académico administrativas y se integra con las diferentes dependencias universitarias como: Rectoría, Secretaría General, Divisiones, Direcciones Generales y el Honorable Consejo Universitario. El subsistema productivo es quien realiza las funciones sustantivas de docencia, investigación, difusión y vinculación; se compone de las unidades académicas que son las escuelas, facultades, institutos o centros de investigación.

El Enfoque de Sistemas permite adquirir una visión global de la cosa que se está estudiando, lo que facilita tanto la identificación de los problemas como el desarrollo de sus soluciones integrales. También proporciona un vocabulario y una estructura de razonamiento común (Maruyama, 1974) que facilita la comunicación y el entendimiento entre las personas que están involucradas en desarrollar dichas soluciones, aun cuando sean procedentes de diferentes disciplinas, profesiones o culturas.

Así, el Enfoque de Sistemas como el paradigma que permite identificar cosas, obtener sus imágenes, elaborar constructos y desarrollar, en su caso, modelos (Gelman & García, 1989), también permite la comunicación e interacción entre las unidades académicas de las IES para trabajar proyectos conjuntos, fortalecer la correlación entre las funciones sustantivas de docencia, investigación extensión y vinculación institucional con el resto de la realidad, dejando atrás la idea de que las funciones académicas tienen fines separados, lo que genera formas de trabajo incompatibles con los requerimientos del mundo globalizado y los avances de la ciencia.

## Enfoque Cibernético

Para entender el funcionamiento de una Institución de Educación Superior, conceptualizada ya como sistema, se requiere conocer su proceso de gestión o de conducción hacia la consecución de su misión, para ello se aplica el Enfoque Cibernético, el cual permite distinguir, en cualquier sistema, aplicando el proceso de descomposición, dos subsistemas principales: el de gestión o conductor y el productivo o conducido, junto con sus dos tipos de relaciones fundamentales, las de información y las de ejecución (Negroe, 1981). En el caso de las IES, estos subsistemas corresponden a los ámbitos administrativo y académico.

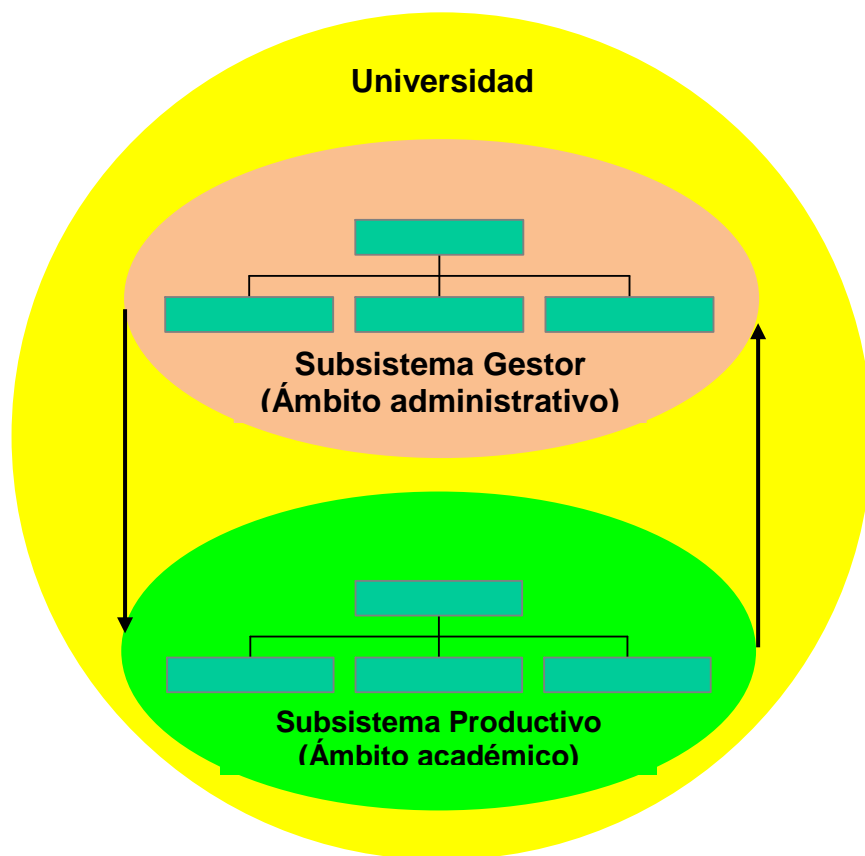


FIGURA 4- SUBSISTEMAS DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Castillo, 2014, p. 82

El subsistema conducido o productivo es el principal responsable de cumplir con la misión que tiene el sistema en el suprasistema. (Fig. 4)

El subsistema de gestión se encarga de las funciones de gestión que se requieren para organizar, regular y controlar las actividades productivas. Estas funciones hacen posible la operación y desarrollo del subsistema productivo. Este subsistema tiene asociado un proceso, también denominado de gestión, en el cual se distinguen dos modalidades: la correctiva y la planificada. La modalidad correctiva trata de mantener al subsistema conducido en un estado dado o de optimizar su operación, a través de acciones inmediatas acordes a la situación presente, de la información disponible y de la experiencia de quien toma decisiones. La modalidad planificada establece un futuro deseado del subsistema conducido y se encarga de llevarlo de su estado actual a ese estado deseado, es decir, de conducir el cambio controlado del subsistema productivo a través de la planeación.

El subsistema de gestión o conductor se integra de cuatro componentes: planeación, toma de decisiones, información y ejecución (Fig. 5). Una explicación detallada de cada una de ellos se encuentra en Negroe (1981), dado el objetivo de la presente tesis sólo se describirá brevemente el componente de planeación.

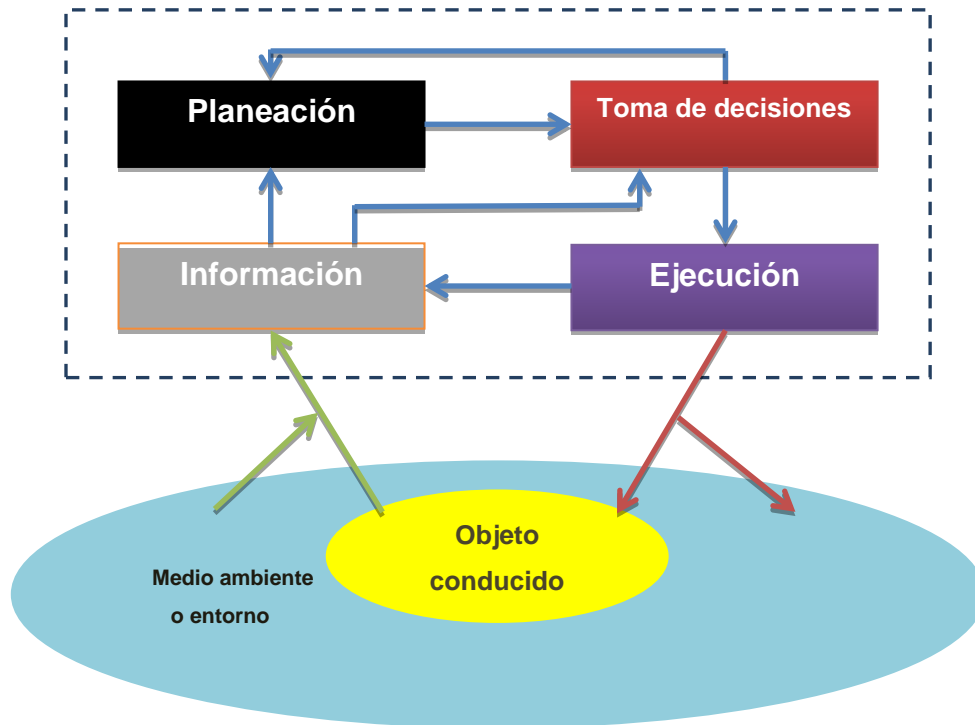


FIGURA 5- COMPONENTES DEL SUBSISTEMA DE GESTIÓN.<sup>12</sup>

La planeación es un proceso que apoya la conducción del sistema, ya que permite visualizar el cambio y con ello definir los objetivos a alcanzar y las actividades que se deben realizar para darles cumplimiento. La planeación puede entenderse como una metodología para la identificación y solución de problemas que consta de cuatro fases: a) diagnóstico, b) prescripción, c) instrumentación y d) control (Fig. 6). A continuación, se da una breve explicación de estas fases.

<sup>12</sup> Gelman, 1996, p. 35



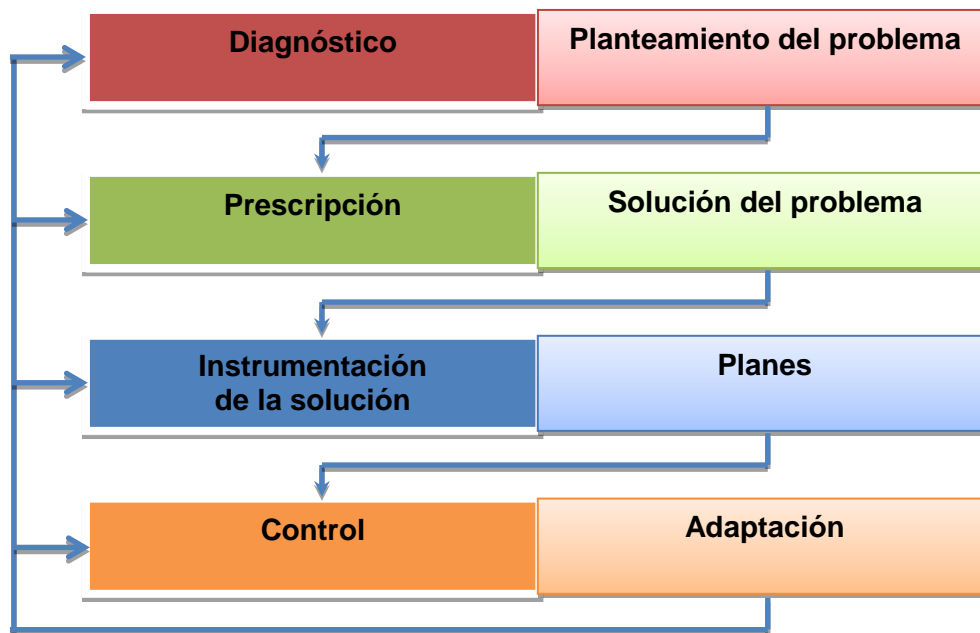


FIGURA 6- FASES DE LA PLANEACIÓN.<sup>13</sup>

- **Diagnóstico.**- Detecta, define y plantea los problemas que se requieren resolver. Cabe hacer mención que los “problemas sólo existen como construcciones subjetivas abstractas, no como estados concretos objetivos” (Ackoff, 1974). Lo que existe es un conjunto de manifestaciones de los problemas, denominado problemática, que es lo que produce insatisfacción con la situación actual. En el diagnóstico se emplea un diseño idealizado para compararlo contra el sistema actual y encontrar las diferencias. Ackoff (1977) dice que un “diseño idealizado es una imagen del sistema que sus diseñadores quisieran construir ahora, si ellos fueran libres de reemplazar el sistema actual”. Asimismo, agrega que el diseño idealizado debe ser técnicamente factible, es decir debe ser posible su construcción con la tecnología disponible

<sup>13</sup> Gelman, 1996, p. 29.

actualmente, y operacionalmente viable, lo que significa que debe ser posible su implementación.

- Prescripción.- Da solución al problema planteado mediante el análisis de distintas alternativas factibles (con sus restricciones o limitaciones) para lograr el estado deseado.
- Instrumentación.- Formula, de manera explícita, los objetivos de la conducción, las políticas y los programas, tomando en cuenta la asignación de recursos, todo ello para implantar la solución elegida.
- Control.- Busca corregir y mejorar sistemáticamente el plan a través de la estimación de su eficiencia, de la detección de errores y los cambios ocurridos en el entorno en el transcurso del tiempo.

Dado el propósito del presente trabajo se abundó en esta última fase. El control tiene tres componentes: implantación, evaluación de resultados y adaptación.

La implantación es considerada como la actividad básica y conjunta de los procesos de planeación y gestión, consiste en dos partes principales: la planeación de la realización el programa y su ejecución propiamente dicha.

La primera corresponde al proceso de planeación y la segunda al de ejecución. La evaluación de los resultados permite estimar la eficiencia de los planes en cuanto al alcance de sus objetivos y metas, así como la eficacia de éstos.

La adaptación se encarga de revisar los contenidos de las fases anteriores y realizar los ajustes y cambios de acuerdo con las evaluaciones.

A partir de lo anterior, se precisa dar cuenta del sentido de la institución a partir de sus lineamientos de cambio en cuanto a los procesos de flexibilidad, como se articula y/o vincula el sistema gestor (ámbito administrativo) con su sistema productivo (ámbito académico). Para ello, se presentan en el siguiente capítulo

los resultados que dan cuenta de esta vinculación y de las consideraciones de cambio dentro de la misma institución.

Resultados que permiten dar cuenta de las fases de planeación que se han operado al interior de la institución y que serán analizados con las consideraciones presentadas y visualizando a la institución como un sistema que requiere autoregularse.

## CAPÍTULO 7. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

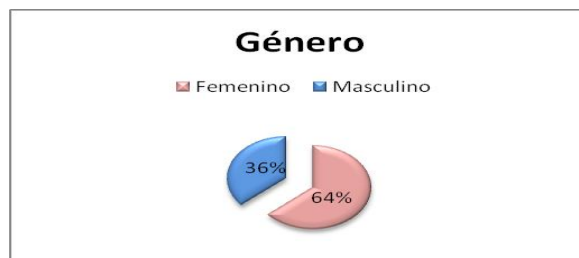
De manera general se presentan los resultados obtenidos a través del cuestionario aplicado a la población determinada y del análisis obtenido haciendo uso del SPSS.

### 7.1. DATOS GENERALES DE LA POBLACIÓN ENCUESTADA

TABLA 31. GÉNERO

	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	30	63.8
Masculino	17	36.2
Total	47	100.0

GRÁFICA 18. GÉNERO

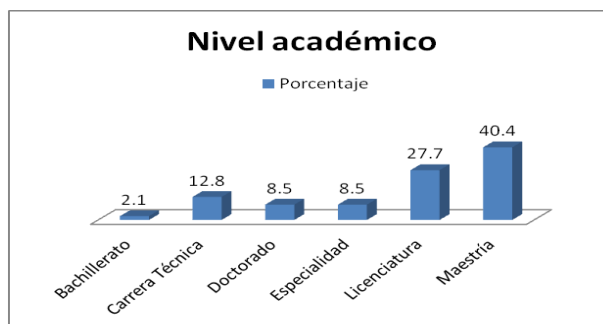


La población encuestada en cuanto a género fue de 63.8% femenino y 36.2% masculino.

TABLA 32. NIVEL ACADÉMICO

	Frecuencia	Porcentaje
Bachillerato	1	2.1
Carrera Técnica	6	12.8
Doctorado	4	8.5
Especialidad	4	8.5
Licenciatura	13	27.7
Maestría	19	40.4
Total	47	100.0

GRÁFICA 19. NIVEL ACADÉMICO

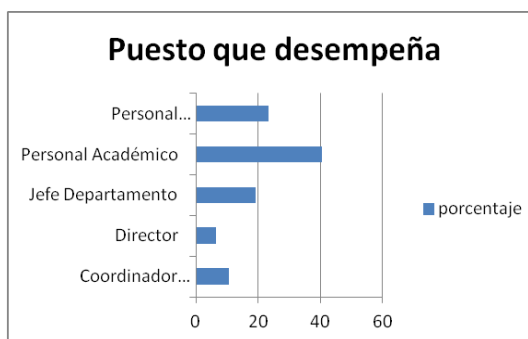


Como puede apreciarse, la población se distribuyó en el mayor porcentaje (40.4%) con formación en maestría, en un segundo lugar (27.7%) con licenciatura y se aprecia un importante porcentaje (12.8%) con únicamente carrera técnica, cabe señalar que este último porcentaje corresponde a personal que se concentra en una dirección específica.

TABLA 33. PUESTO QUE DESEMPEÑA

	Frecuencia	Porcentaje
Coordinador Programa Educativo	5	10.6
Director	3	6.4
Jefe Departamento	9	19.1
Personal Académico	19	40.4
Personal Administrativo	11	23.4
Total	47	100.0

GRÁFICA 20. PUESTO QUE DESEMPEÑA

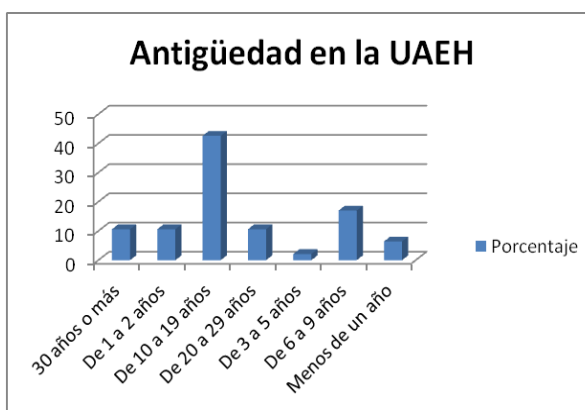


En lo referente al puesto que desempeña la población encuestada está determinada por un 40.4% de académicos, 23.4% de administrativos, 19.1% de Jefes de departamento, 10.6% de coordinadores de programa educativo y un 6.4 % de Directores.

TABLA 34. ANTIGÜEDAD EN LA UAEH

	Frecuencia	Porcentaje
30 años o más	5	10.6
De 1 a 2 años	5	10.6
De 10 a 19 años	20	42.6
De 20 a 29 años	5	10.6
De 3 a 5 años	1	2.1
De 6 a 9 años	8	17.0
Menos de un año	3	6.4
Total	47	100.0

GRÁFICA 21. ANTIGÜEDAD EN LA UAEH

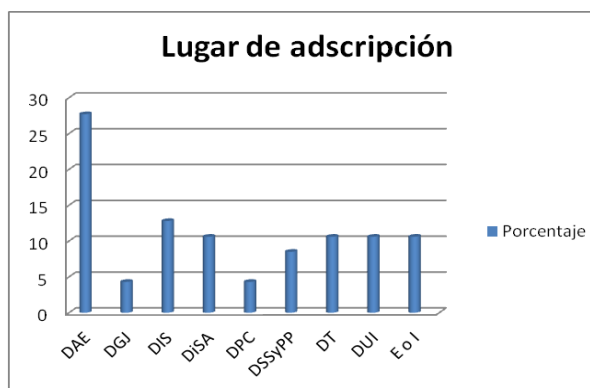


La distribución del tiempo que la población encuestada tiene en la institución se encuentra determinada por un 42.6% en un rango de 10 a 19 años, un 17% entre 6 a 9 años, un 10.6% con 30 años o más, un 10.6% entre uno y dos años, un 6.4% con menos de un año y un 2.1% entre 3 y 5 años.

TABLA 35. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN

	Frecuencia	Porcentaje
DAE	13	27.7
DGJ	2	4.3
DIS	6	12.8
DiSA	5	10.6
DPC	2	4.3
DSSyPP	4	8.5
DT	5	10.6
DUI	5	10.6
E o I	5	10.6
Total	47	100.0

GRÁFICA 22. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN

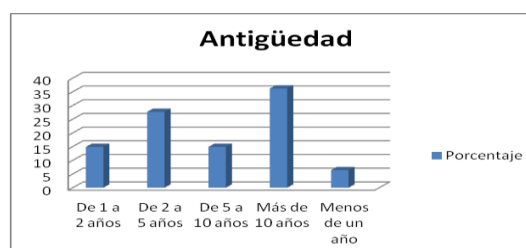


En cuanto a su lugar de adscripción la población encuestada está organizada de la siguiente manera: un importante 27.7 % se encuentra adscrito a la Dirección de Administración Escolar, el 12.8% a la Dirección de Información y Sistemas, con el porcentaje del 10.6 % la Dirección de Superación Académica, la Dirección de Tutorías, la Dirección Universitaria de Idiomas y los Coordinadores de programas educativos en los Institutos y/o Escuelas Superiores, un 8.5% a la Dirección de Servicio Social y Prácticas Profesionales y un 4.3% a la Dirección Jurídica y a la Dirección de Promoción Cultural.

TABLA 36. ANTIGÜEDAD

	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 2 años	7	14.9
De 2 a 5 años	13	27.7
De 5 a 10 años	7	14.9
Más de 10 años	17	36.2
Menos de un año	3	6.4
Total	47	100.0

GRÁFICA 23. ANTIGÜEDAD



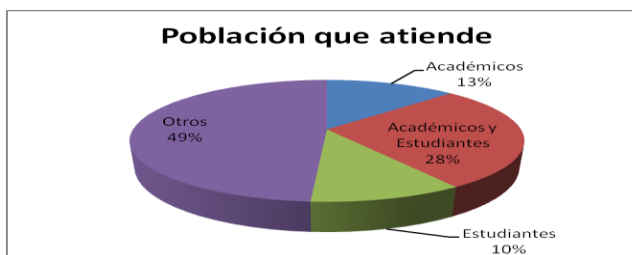
La antigüedad en su área de adscripción se distribuye de la siguiente forma: un 36.2% tiene más de 10 años en su área de adscripción, un 27.7% un rango de dos a cinco años, un 14.9% tiene entre 5 y 10 años y entre uno a dos años y sólo un 6.4% tiene menos de un año.

Este dato es de suma importancia, en virtud de que los cambios que se han planteado en los programas educativos han sido del 2007 a la fecha, por lo tanto, este referente permitirá identificar que tanto han entendido y llevan a cabo acciones oportunas para la implementación de los programas educativos en el ámbito de la flexibilidad.

TABLA 37. POBLACIÓN QUE ATIENDE

	Frecuencia	Porcentaje
Académicos	6	12.8
Académicos y Estudiantes	13	27.7
Estudiantes	5	10.6
Otros	23	48.9
Total	47	100.0

GRÁFICA 24. POBLACIÓN QUE ATIENDE



Un 48.9% de la población encuestada atiende instancias de gestión o personas externas de la institución, mientras que un 27.7% atiende tanto a académicos como a estudiantes, un 12.8% atiende sólo académicos y un 10.6% sólo a estudiantes.

Entre las instancias a las que hacen referencia quienes manifestaron que atienden instancias de gestión o personas externas de la institución se destacan las siguientes:

- Organismos nacionales, embajadas y público externo
- Aéreas que requieren implementar un sistema de información
- Padres de familia
- Dependencias internas y externas de la institución
- Áreas de Gestión

- Sociedad en general (actividades en beneficio social)
- Titulares de Instituciones o dependencias públicas y/o privadas a nivel municipal, estatal o federal

Cabe mencionar que resalta que un 59.9% de la población encuestada, sólo ha estado adscrito a un área, que un 25.5% sólo ha estado adscrito en dos dependencias, que un 10.6% ha estado en tres y que un 4.3% en más de tres. Este dato nos presenta de manera importante la poca movilidad del personal a diversas instancias. Lo que por un lado podría verse como una fortaleza en el manejo de los procesos que tienen a su cargo o bien en el sentido extremo, el poco conocimiento de diversos procesos y la articulación que debe existir al interior de la misma institución.

## 7.2. CAMBIOS EN LA FLEXIBILIDAD ADMINISTRATIVA-GESTIÓN

Es importante considerar que las categorías en las que se analizó la flexibilidad son cuatro, la flexibilidad administrativa o en la gestión, la flexibilidad académica, la flexibilidad pedagógica y la flexibilidad curricular. Corresponde en este apartado dar cuenta de las consideraciones en lo que se refiere a la **flexibilidad administrativa-gestión**, en dónde se ubican elementos como: los cambios en las políticas, reglamentos, normatividad, organización de la institución y actividades.

TABLA 38. IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN CUANTO A LAS POLÍTICAS DE LA INSTITUCIÓN

	Impacto en los cambios			Total	
		Beneficia	No lo sé		Perjudica
Sin respuesta	4	1	0	0	5
No	0	1	2	0	3
No lo sé	0	1	6	0	7
Sí	0	30	1	1	32
Total	4	33	9	1	47



En lo que se referente al cambios en las políticas de la institución se encontró que un 68.1% considera que las políticas han cambiado, un 14.9% manifiesta desconocerlo, un 10.6% no dio respuesta y un 6.4% dice que no se han modificado.

Es importante identificar el impacto de los cambios, y en ese sentido se presentan los siguientes resultados:

Se puede apreciar que un importante 68% considera que se han modificado las políticas y de ellos un 93.75% considera que los cambios benefician.

TABLA 39. IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN CUANTO A LOS REGLAMENTOS Y LA NORMATIVIDAD DE LA INSTITUCIÓN

	Impacto en los cambios				Total
		Beneficia	No lo sé	Perjudica	
Sin respuesta	3	1	0	0	4
No	0	1	3	0	4
No lo sé	0	0	6	0	6
Sí	0	31	1	1	33
Total	3	33	10	1	47

Con relación a los cambios en los reglamentos y la normatividad de la institución se obtuvo que: un 8.5% considera que no se han modificado, un importante 12.8% no lo sabe y para el 70.2% si se han modificado. Para un importante 70.21% se han modificado los reglamentos y la normatividad y de ellos para el 93.93% los cambios benefician.

TABLA 40. IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN CUANTO A LA ORGANIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

	Impacto en los cambios				Total
		Beneficia	No lo sé	Perjudica	
Sin respuesta	4	0	0	1	5
No	0	1	5	0	6
No lo sé	0	1	9	0	10
Sí	1	23	2	0	26
Total	4	25	16	2	47

En cuanto a la identificación de cambios en la organización al interior de la institución se encontró que: Un 10.6% no dio respuesta, un 12.8% considera que no, un importante 21.3% no lo sabe y sólo un 55.3% considera que si ha habido cambios en la organización de la institución. Se puede apreciar que sólo el 55.31% considera que se han modificado la organización de la institución y de ellos un 88.46% considera que los cambios benefician.

TABLA 41. IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN CUANTO A LOS PROCESOS ADMINISTRATIVOS DE LA INSTITUCIÓN

	Impacto en los cambios			Total	
		Beneficia	No lo sé		Perjudica
Sin respuesta	3	1	0	0	4
No	0	0	2	0	2
No lo sé	0	0	7	0	7
Sí	0	29	4	1	34
Total	3	30	13	1	47

En lo referente a los cambios en los procesos administrativos, se obtuvo que un 4.3% considera que no se han modificado los procesos administrativos, un 14.9% no lo sabe y un 72.3% considera que si se han dado cambios en los procesos administrativos. Un importante 72.34% considera que se ha modificado la organización de la institución y de ellos un 85.29% considera que los cambios benefician. Sin embargo un importante 14.89% desconoce si se han dado cambios y un 27.65% desconoce su impacto.

TABLA 42. IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN CUANTO A LAS CONTRATACIONES DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA INSTITUCIÓN

	Impacto en los cambios			Total	
		Beneficia	No lo sé		Perjudica
Sin respuesta	4	0	1	0	5
No	0	0	1	1	2
No lo sé	0	0	16	0	16
Sí	0	12	4	8	24
Total	4	12	22	9	47

Se puede apreciar que sólo un 51.06% considera que se ha modificado las contrataciones del personal académico en la institución y de ellos sólo el 50% que los cambios benefician. Sin embargo un importante 34.04% desconoce si se han dado cambios y su impacto.

En lo referente a identificar el impacto de los cambios en las contrataciones del personal académico, sólo un 25.5% considera estos cambios benefician, un importante 46.8% lo desconoce, un 8.5% no dio respuesta y un 19.1% considera que perjudican.

TABLA 43. IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN CUANTO A LAS CONTRATACIONES DEL PERSONAL ADMINISTRATIVO DE LA INSTITUCIÓN

	Impacto en los cambios			Total	
		Beneficia	No lo sé		Perjudica
Sin respuesta	3	0	1	0	4
No	0	0	4	1	5
No lo sé	0	0	25	1	26
Sí	0	8	2	2	12
Total	3	8	32	4	47

En cuanto a los cambios en la contratación de personal administrativo se encontró que: Un 8.5% no dio respuesta, sólo un 10.6% considera que no ha habido cambios en las contrataciones, sin embargo, un importante 55.3% manifestó no saberlo y sólo un 25.5% considera que si se han modificado los procesos. Se puede apreciar que un importante 55.31% desconoce si se han modificado las contrataciones del personal administrativo en la institución y sólo un 25.53% considera que ha habido cambios y de ellos sólo un 17.02% considera que los cambios benefician.

TABLA 44. INSTANCIA QUE DETERMINA CAMBIOS- HONORABLE CONSEJO UNIVERSITARIO

	Frecuencia	Porcentaje
	4	8.5
Honorable Consejo Universitario	43	91.5
Total	47	100.0

En lo referente a identificar las instancias que determinan los cambios que se llevan a cabo al interior de la institución, el 91.5% considera que el Honorable Consejo Universitario es la instancia de mayor relevancia para determinar cambios y sólo un 8.5% no la consideró.

TABLA 45. INSTANCIA QUE DETERMINA LOS CAMBIOS-RECTORÍA

	Frecuencia	Porcentaje
	8	17.0
Rectoría	39	83.0
Total	47	100.0

En lo referente a identificar las instancias que determinan los cambios que se llevan a cabo al interior de la institución, un 83% considera que la Rectoría es la instancia que determina los cambios y un 17% no la consideró.

TABLA 46. INSTANCIA QUE DETERMINA LOS CAMBIOS-SECRETARÍA GENERAL

	Frecuencia	Porcentaje
	13	27.7
Secretaría General	34	72.3
Total	47	100.0

En lo referente a identificar las instancias que determinan los cambios que se llevan a cabo al interior de la institución, un 72.3% considera que es la Secretaría General la instancia de que determina cambios, mientras que un 27.7% no la consideró.

TABLA 47. INSTANCIA QUE DETERMINA LOS CAMBIOS-DIRECTORES DE ESCUELAS E INSTITUTOS

	Frecuencia	Porcentaje
	28	59.6
Directores Escuelas o Institutos	19	40.4
Total	47	100.0

En lo referente a identificar las instancias que determinan los cambios que se llevan a cabo al interior de la institución, un 40.4% considera que son los

Directores de Escuelas y/o Institutos las instancias que determinan cambios, mientras que un importante 59.6% no la consideró.

TABLA 48. INSTANCIAS QUE DETERMINAN LOS CAMBIOS-  
ACADEMIAS

	Frecuencia	Porcentaje
	35	74.5
Academias	12	25.5
Total	47	100.0

En lo referente a identificar las instancias que determinan los cambios que se llevan a cabo al interior de la institución, sólo un 25.5% considera que las Academias son instancias que determinan cambios, mientras que un importante 74.5% no las consideró.

TABLA 49. INSTANCIAS QUE DETERMINAN LOS CAMBIOS- DIRECCIONES ADMINISTRATIVAS

	Frecuencia	Porcentaje
	34	72.3
Direcciones Administrativas	13	27.7
Total	47	100.0

En lo referente a identificar las instancias que determinan los cambios que se llevan a cabo al interior de la institución, un 27.7% considera que las Direcciones Administrativas son instancias que determina cambios, mientras que un 72.3% no las consideró.

TABLA 50. FUNCIONES DE SU DIRECCIÓN-MODIFICACIÓN DEL ORGANIGRAMA

	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	3	6.4
No	7	14.9
No lo sé	7	14.9
Sí	30	63.8
Total	47	100.0

En cuanto a identificar los cambios en las dependencias en las que se encuentran adscritos los sujetos de la investigación se encontró que un 63.8%

considera que los organigramas se han modificado, mientras que un 14.9% dice que no se han o modificado y un porcentaje similar no lo sabe.

TABLA 51. PLAZO DE MODIFICACIONES-ORGANIGRAMA

	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	2	4.3
Entre dos y tres años	10	21.3
Entre uno y dos años	7	14.9
Más de tres años	5	10.6
Menos de un año	11	23.4
No se ha modificado	12	25.5
Total	47	100.0

El dato más relevante es que un 25.5% considera que o ha habido modificaciones en los organigramas. Un 23.4% considera los cambios en las modificaciones del organigrama se han realizado en un plazo menor a un año, para el 21.3% se han realizado en un plazo entre dos y tres años, para el 14.9% se han llevado a cabo entre uno y dos años y para el 10.6% se han realizado en un plazo mayor a tres años.

TABLA 52. CAMBIOS EN LOS ORGANIGRAMAS CONTRA PLAZO EN LAS MODIFICACIONES

Cambios en los organigramas	Plazo de modificaciones						Total
		Menos de un año	Entre uno y dos años	Entre dos y tres años	Más de tres años	No se ha modificado	
Sin respuesta	2	1	0	0	0	0	3
No	0	0	0	0	1	6	7
No lo sé	0	0	1	0	0	6	7
Sí	0	10	6	10	4	0	30
Total	2	11	7	10	5	12	47

El 25.53% considera que no se han modificado los organigramas, mientras que aunque un 63.82% considera que si se han modificado y de ellos los plazos en los que ubica los cambios son para 33.33% en menos de un año y para un porcentaje similar entre dos y tres años.

TABLA 53. FUNCIONES DE SU DIRECCIÓN-MODIFICACIÓN DE LOS REGLAMENTOS

	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	3	6.4
No	9	19.1
No lo sé	6	12.8
Sí	29	61.7
Total	47	100.0

En cuanto a identificar los cambios en las dependencias en las que se encuentran adscritos se encontró que un 61.7% considera que los reglamentos se han modificado, mientras que un 19.1% dice que no se han o modificado y un 12.8% no lo sabe.

TABLA 54. PLAZO DE TIEMPO DE LAS MODIFICACIONES- REGLAMENTOS

	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	6	12.8
Entre dos y tres año	5	10.6
Entre uno y dos años	7	14.9
Más de tres años	14	29.8
Menos de un año	6	12.8
No se ha modificado	9	19.1
Total	47	100.0

En cuanto a identificar el plazo que consideran que han llevado los cambios en la modificación del organigrama se obtuvo que para el 29.8% los cambios se han realizado en un plazo mayor a tres años, para el 19.1% no se han modificado, para el 14.9% se han llevado entre uno y dos años, para el 12.8% se han llevado en un plazo menor de un año, un 10.6% considera que se han realizado entre dos y tres años un plazo mayor a tres años.

TABLA 55. CAMBIOS EN LOS REGLAMENTOS CONTRA PLAZO EN LAS MODIFICACIONES

Cambios en los reglamentos	Plazo de modificaciones						Total
		Menos de un año	Entre uno y dos años	Entre dos y tres años	Más de tres años	No se ha modificado	
Sin respuesta	2	0	1	0	0	0	3
No	0	0	0	1	1	7	9
No lo sé	4	0	0	0	0	2	6
Sí	0	6	6	4	13	0	29
Total	6	6	7	5	14	9	47

El 19.14% considera que no se han modificado los reglamentos, mientras que aunque un 61.70% considera que si se han modificado y de ellos un importante 44.82% considera los plazos en los que ubica los cambios han sido mayores a tres años.

TABLA 56. FUNCIONES DE SU DIRECCIÓN- MODIFICACIÓN

	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	3	6.4
No	10	21.3
No lo sé	2	4.3
Sí	32	68.1
Total	47	100.0

En cuanto a identificar los cambios en las dependencias en las que se encuentran adscritos se encontró que un 68.1% considera que se han modificado las funciones, mientras que un 21.3% dice que no se han o modificado y un 6.4% no lo sabe.

TABLA 57. PLAZO DE TIEMPO DE LAS MODIFICACIONES- FUNCIONES

	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	5	10.6
Entre dos y tres años	9	19.1
Entre uno y dos años	7	14.9
Más de tres años	8	17.0
Menos de un año	10	21.3
No se ha modificado	8	17.0
Total	47	100.0

En cuanto a identificar el plazo que consideran que han llevado los cambios en la modificación de las funciones se identifica que un 21.3% considera que el plazo ha sido menor a un año, un 19.1% considera entre dos y tres años, un 17% considera más de tres años, un porcentaje equivalente considera que no se han modificado y un 14.9% determina que entre uno y dos años.



TABLA 58. CAMBIOS EN LAS FUNCIONES CONTRA PLAZO EN LAS MODIFICACIONES

Cambios en las funciones	Plazo de modificaciones						Total
		Menos de un año	Entre uno y dos años	Entre dos y tres años	Más de tres años	No se ha modificado	
Sin respuesta	2	0	0	1	0	0	3
No	1	0	0	2	1	6	10
No lo sé	1	0	0	0	0	1	2
Sí	1	10	7	6	7	1	32
Total	5	10	7	9	8	8	47

El 17.02% considera que no se han modificado las funciones, mientras que aunque un 68.08% considera que si se han modificado y de ellos un importante 31.25% considera que los plazos en los que ubica los cambios han sido menores de un año, sin embargo el 62.5% de ellos considera que los cambios se han realizado en un plazo de uno a más de tres años.

TABLA 59. ACTIVIDADES EN LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS-NUEVAS ACTIVIDADES EN SUSTITUCIÓN DE LAS QUE SE HACÍAN ANTES

	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	4	8.5
No	2	4.3
No lo sé	5	10.6
Sí	36	76.6
Total	47	100.0

En lo correspondiente a identificar el cambio en las actividades que realizan se encontró que un 76.6% considera que se realizan nuevas actividades en sustitución de las que se hacían antes, un 10.6 % dice no saberlo y un 4.3% considera que no hay nuevas actividades.

TABLA 60. IMPACTO DE LOS CAMBIOS- NUEVAS ACTIVIDADES EN SUSTITUCIÓN DE LAS QUE SE HACÍAN ANTES

	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	5	10.6
Beneficia	33	70.2
No lo sé	7	14.9
Perjudica	2	4.3
Total	47	100.0

En lo referente a identificar el impacto de los cambios en cuanto a la incorporación de nuevas actividades en sustitución de las que se hacían antes, un 70.2% considera que es en beneficio, un importante 14.9% lo desconoce y un 4.3% considera que perjudica.

TABLA 61. ACTIVIDADES NUEVAS EN LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS Y CONSIDERACIONES DE LOS CAMBIOS

Actividades nuevas en los últimos cinco años	Consideraciones de cambios			Total	
		Beneficia	No lo sé		Perjudica
Sin respuesta	4	0	0	0	4
No	1	0	0	1	2
No lo sé	0	0	5	0	5
Sí	0	33	2	1	36
Total	5	33	7	2	47

El 76.59% considera que hay nuevas actividades en sus dependencias, y de ellos, el 91.66% considera que el que haya nuevas actividades es en beneficio de su dependencia.

TABLA 62. ACTIVIDADES EN LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS-SE HAN INCREMENTADO

	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	2	4.3
No	2	4.3
No lo sé	5	10.6
Sí	38	80.9
Total	47	100.0

En cuanto a identificar el cambio en las actividades que realizan se encontró que un 80.9% considera que se han incrementado las actividades, un 10.6 % dice no saberlo y un 4.3% considera que no hay nuevas actividades y un porcentaje similar no emitió respuesta.

TABLA 63. IMPACTO DE LOS CAMBIOS-SE HAN INCREMENTADO LAS ACTIVIDADES

	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	2	4.3
Beneficia	30	63.8
No lo sé	6	12.8
Perjudica	9	19.1
Total	47	100.0

En lo referente a identificar el impacto de los cambios en cuanto a la incorporación de nuevas actividades, un 63.8% considera que es en beneficio, un importante 12.8% lo desconoce y un 19.1% considera que perjudica.

TABLA 64. INCREMENTO DE ACTIVIDADES EN LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS Y CONSIDERACIONES DE LOS CAMBIOS

Incremento de actividades	Consideraciones de cambios			Total	
		Beneficia	No lo sé		Perjudica
Sin respuesta	2	0	0	0	2
No	0	1	1	0	2
No lo sé	0	1	4	0	5
Sí	0	28	1	9	38
Total	2	30	6	9	47

El 80.85% considera que las actividades en su dependencia se han incrementado, y de ellos, el 73.68% considera que el incremento de actividades es en beneficio de su dependencia. Sin embargo, un importante 23.68% considera que este incremento de actividades perjudica a su dependencia.

TABLA 65. ACTIVIDADES EN LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS-CONTINÚAN LAS MISMAS

	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	8	17.0
No	29	61.7
No lo sé	6	12.8
Sí	4	8.5
Total	47	100.0

En cuanto a identificar el cambio en las actividades que realizan se encontró que un 61.7% considera que las actividades continúan siendo las mismas, un 12.8 % dice no saberlo y un 8.5% considera que son las mismas, sin embargo, un importante 17% no dio respuesta, por lo que se considera que lo desconoce.

TABLA 66. IMPACTO DE LOS CAMBIOS-CONTINÚAN LAS MISMAS ACTIVIDADES

	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	9	19.1
Beneficia	6	12.8
No lo sé	17	36.2
Perjudica	15	31.9
Total	47	100.0

En lo referente a identificar el impacto de los cambios, un 36.2% lo desconoce, un 31.9% considera que perjudica y un 12.8% dice que beneficia.

TABLA 67. ACTIVIDADES EN LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS-HAN DISMINUIDO

	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	7	14.9
No	30	63.8
No lo sé	8	17.0
Sí	2	4.3
Total	47	100.0

En cuanto a identificar el cambio en las actividades que realizan en los últimos cinco años se encontró que un 63.8% considera no han disminuido las actividades, un 17% dice no saberlo y un 4.3% considera que han disminuido las actividades.

TABLA 68. IMPACTO DE LOS CAMBIOS-HAN DISMINUIDO LAS ACTIVIDADES

	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	12	25.5
Beneficia	4	8.5
No lo sé	18	38.3
Perjudica	13	27.7
Total	47	100.0

En cuanto a identificar el impacto del cambio en las actividades que realizan se encontró que un 38.3% considera que no sabe si han disminuido las actividades, un 27.7% considera que perjudica que las actividades hayan disminuido y sólo un 8.5% considera que beneficia que las actividades disminuyan.

TABLA 69. DISMINUCIÓN DE ACTIVIDADES EN LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS Y CONSIDERACIONES DE LOS CAMBIOS

Disminución de actividades	Consideraciones de cambios			Total	
		Beneficia	No lo sé		Perjudica
Sin respuesta	7	0	0	0	7
No	5	3	10	12	30
No lo sé	0	0	8	0	8
Sí	0	1	0	1	2
Total	12	4	18	13	47

Sólo un 4.25% considera que sus actividades han disminuido en los últimos cinco años, el 63.82% considera que no han disminuido, es importante dar cuenta de que el 40% de ellos considera que el que no disminuyan las actividades perjudica el trabajo de su dependencia y que otro importante 33.33% dice desconocer si el que no disminuyan las actividades beneficia o perjudica.

TABLA 70. CAMBIOS

	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	2	4.3
No	21	44.7
Sí	24	51.1
Total	47	100.0

En lo referente a identificar si la institución debería realizar cambios en cuestiones más específicas se encontró que: un 51.1% considera que si se deberían realizar otros cambios mientras que un 44.7 considera que no.

De las consideraciones en cuanto al cambio en la estructura, las políticas, los reglamentos y la normatividad, la organización, los procesos administrativos, la contratación de personal en la institución, entre otras; las respuestas se agruparon en función de las categorías de la flexibilidad, es decir, la respuesta que dieron se organizan en: la flexibilidad académica, la flexibilidad administrativa, la flexibilidad curricular y la flexibilidad pedagógica.

TABLA 71. CONSIDERA CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA DE LA INSTITUCIÓN VS CATEGORÍA DE FLEXIBILIDAD

	Categorías de la flexibilidad					Total
		Académica	Administrativa	Curricular	Pedagógica	
Sin respuesta	1	0	0	0	1	2
No	11	0	0	0	2	13
Sí	2	4	6	12	8	32
Total	14	4	6	12	11	47

Es así que la información que se obtuvo corresponde de forma importante a:

El 4.25% no dio respuesta en cuanto al cambio la estructura de la institución. El 27.65 % considera que la estructura de la institución no se han modificado. Mientras que el 68% considera que la estructura de la institución si se han modificado y los resultados en los que ubican los cambios son: en la flexibilidad curricular 37.5%, en la pedagógica el 25%, en la administrativa el 12.76% y en la académica sólo el 8.51%.

TABLA 72. LA GESTIÓN PARA EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS INSTITUCIONALES ES ADECUADA

	Categorías de la flexibilidad				Total
		Académica	Administrativa	Gestión	
No	2	0	5	1	8
Sí	0	1	0	3	4
Total	2	1	5	4	12

La consideración de si la gestión para el desarrollo de los programas institucionales es adecuada se precisó únicamente con las direcciones responsables de implementar los programas institucionales y se obtuvo que:

El 100% considera que el trabajo colegiado si favorece el trabajo académico en la institución y se obtuvo que las consideraciones en el ámbito de la flexibilidad académica son de un 66.66%, un 25% en la flexibilidad pedagógica, únicamente un 8.33% en la flexibilidad curricular y en el ámbito de la flexibilidad administrativa un 0% puesto que no fue mencionada.

### 7.3. CAMBIOS EN LA FLEXIBILIDAD ACADÉMICA

Corresponde en este apartado dar cuenta de las consideraciones en lo que se refiere a la **flexibilidad académica**, en dónde se ubican elementos como: la vinculación al interior y exterior de la institución, los cambios en la organización de la institución, los sistemas de información, entre otros.

TABLA 73. CAMBIOS

	Frecuencia	Porcentaje
No	2	4.3
Sí	45	95.7
Total	47	100.0

De la población encuestada el 95.7% considera que en los últimos cinco años se han realizado cambios estructurales al interior de la institución y sólo un 4.3% no lo considera.

TABLA 74. EN LA VINCULACIÓN CON OTRAS DIRECCIONES O INSTANCIAS DE LA MISMA INSTITUCIÓN

	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	5	10.6
No	4	8.5
No lo sé	14	29.8
Sí	24	51.1
Total	47	100.0

En lo referente a identificar cambios en la vinculación con otras direcciones o instancias de la misma institución, un 51.1% considera que sí se han

modificado, un importante 29.8% lo desconoce, un 8.5% considera que no han cambiado y un 10.6% no dio respuesta.

TABLA 75. IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN LA VINCULACIÓN CON OTRAS DIRECCIONES O INSTANCIAS DE LA MISMA INSTITUCIÓN

	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	5	10.6
Beneficia	20	42.6
No lo sé	21	44.7
Perjudica	1	2.1
Total	47	100.0

En lo referente a identificar el impacto de los cambios en la vinculación con otras direcciones o instancias de la misma institución, un 42.6% considera estos cambios benefician, un importante 44.7% lo desconoce, un 10.6% no dio respuesta y sólo un 2.1% considera que perjudican.

TABLA 76. EN LA VINCULACIÓN CON OTRAS DIRECCIONES O INSTANCIAS EXTERNAS A LA INSTITUCIÓN

	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	5	10.6
No	4	8.5
No lo sé	15	31.9
Sí	23	48.9
Total	47	100.0

En lo referente a identificar cambios en la vinculación con otras direcciones o instancias externas a la institución un 48.9% considera que sí se han modificado, un importante 31.9% lo desconoce, un 8.5% considera que no han cambiado y un 10.6% no dio respuesta.

TABLA 77. IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN LA VINCULACIÓN CON OTRAS DIRECCIONES O INSTANCIAS EXTERNAS A LA INSTITUCIÓN

	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	5	10.6
Beneficia	22	46.8
No lo sé	19	40.4
Perjudica	1	2.1
Total	47	100.0



En lo referente a identificar el impacto de los cambios en la vinculación con otras direcciones o instancias externas a la institución, un 46.8% considera que estos cambios benefician, un importante 40.4% lo desconoce, un 10.6% no dio respuesta y sólo un 2.1% considera que perjudican.

TABLA 78. IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS DE LA INSTITUCIÓN

	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	4	8.5
Beneficia	33	70.2
No lo sé	9	19.1
Perjudica	1	2.1
Total	47	100.0

En lo referente a identificar el impacto de los cambios en las políticas de la institución un 70.2% considera estos cambios benefician, un 19.1% lo desconoce, un 8.5% no dio respuesta y sólo el 2.1% considera que perjudican.

De las consideraciones en cuanto a identificar si la institución debe realizar cambios específicos y en qué, las respuestas se agruparon en función de las categorías de la flexibilidad, es decir, la respuesta que dieron se organizan en: la flexibilidad académica, la flexibilidad administrativa, la flexibilidad curricular y la flexibilidad pedagógica.

TABLA 79. EN QUÉ DEBERÍA HABER CAMBIOS ESPECÍFICOS AL INTERIOR DE LA INSTITUCIÓN

Cambios específicos	Categorías de la flexibilidad					Total
		Académica	Académica-Administra	Administrativa	Pedagógica	
Sin respuesta	2	0	0	0	0	2
No	19	0	0	2	0	21
Sí	0	4	1	16	3	24
Total	21	4	1	18	3	47

El 4.25% no dio respuesta en cuanto si deberían darse cambios específicos en la institución. El 40.42 % considera que no son necesarios cambios. Mientras que el 51.06% considera que si debe haber cambios y los resultados en los que ubican estos cambios son: en la curricular 0%, en la pedagógica el 6.38%, en la administrativa el 38.29% y en la académica sólo el 8.51%. Es importante señalar que en la categorización de respuestas se obtuvo un resultado que considera que debe haber cambios tanto en lo administrativo como en lo académico. Es importante señalar que la flexibilidad curricular no fue mencionada.

#### 7.4. CAMBIOS EN LA FLEXIBILIDAD PEDAGÓGICA

Corresponde en este apartado dar cuenta de las consideraciones en lo que se refiere a la **flexibilidad pedagógica**, en dónde se ubican elementos como: la operatividad de los programas educativos, la operatividad de las academias institucionales, el trabajo colegiado, cabe precisar que el desarrollo de esta investigación no tiene énfasis en este tipo de flexibilidad, puesto que, como se establece en el apartado de flexibilidad, la flexibilidad pedagógica se precisa en elementos del proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual no corresponde a las instancias de gestión, si no a las instancias operativas y al proceso de enseñanza- aprendizaje (docente-estudiante).

El 74.5% considera que la operatividad de los programas educativos se ha modificado, de ese porcentaje el 82.85% considera que los cambios benefician y sólo un 2.85% considera que los cambios perjudican.

TABLA 80. EN LA OPERATIVIDAD DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	4	8.5
No	2	4.3
No lo sé	6	12.8
Sí	35	74.5
Total	47	100.0

En lo referente a identificar el impacto de los cambios en la operatividad de los programas educativos, un 66% considera estos cambios benefician, un 19.1% lo desconoce, un 12.8% no dio respuesta y sólo el 2.1% considera que perjudican. Es importante señalar que un 19.14% de la población encuestada dice desconocer si los cambios en la operatividad de los programas educativos benefician o perjudican.

TABLA 81. IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN LA OPERATIVIDAD DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

Cambios en la operatividad de los programas educativos	Impacto de los cambios				Total
		Beneficia	No lo sé	Perjudica	
Sin respuesta	4	0	0	0	4
No	0	1	1	0	2
No lo sé	0	1	5	0	6
Sí	2	29	3	1	35
Total	6	31	9	1	47

La consideración de si la creación de las academias institucionales favorece el trabajo colegiado se precisó únicamente con las direcciones responsables de implementar los programas institucionales y se obtuvo que:

El 91.66% considera que la creación de estas academias si favorece el trabajo colegiado y se obtuvo en el ámbito de la flexibilidad académica y pedagógica un 36.36% respectivamente, en la flexibilidad curricular un 25% y en el ámbito de la flexibilidad administrativa un 0%.

TABLA 82. LA CREACIÓN DE LAS ACADEMIAS INSTITUCIONALES FAVORECE EL TRABAJO COLEGIADO

	Categorías de la flexibilidad				Total
	Académico	Administrativo	Curricular	Pedagógica	
No	0	1	0	0	1
Sí	4	0	3	4	11
Total	4	1	3	4	12

La consideración de si el trabajo colegiado favorece el trabajo académico en la institución se precisó únicamente con las direcciones responsables de implementar los programas institucionales y se obtuvo que:

El 100% considera que el trabajo colegiado si favorece el trabajo académico en la institución y se obtuvo que las consideraciones en el ámbito de la flexibilidad académica son de un 66.66%, un 25% en la flexibilidad pedagógica, únicamente un 8.33% en la flexibilidad curricular y en el ámbito de la flexibilidad administrativa un 0%.

TABLA 83. EL TRABAJO COLEGIADO FAVORECE EL TRABAJO ACADÉMICO EN LA INSTITUCIÓN

	Categorías de la flexibilidad			Total
	Académica	Curricular	Pedagógica	
Sí	8	1	3	12
Total	8	1	3	12

La consideración de si el uso de la plataforma institucional tiene un impacto favorable para el aprendizaje se preciso únicamente con la dirección responsable de administrar la plataforma y se obtuvo que:

El 100% considera que el uso de la plataforma institucional tiene un impacto favorable para el aprendizaje y se obtuvo que las consideraciones en el ámbito de la flexibilidad académica se obtuvo 0%, un 60% en la flexibilidad pedagógica, un 20% en la flexibilidad curricular y en el ámbito de la flexibilidad administrativa un 20%.

TABLA 84. EL USO DE LA PLATAFORMA INSTITUCIONAL TIENE UN IMPACTO FAVORABLE PARA EL APRENDIZAJE

	Categorías de la flexibilidad			Total
	Administrativa	Curricular	Pedagógica	
Sí	1	1	3	5
Total	1	1	3	5

## 7.5. CAMBIOS EN LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR

Corresponde en este apartado dar cuenta de las consideraciones en lo que se refiere a la **flexibilidad curricular**, en dónde se ubican elementos como: la estructura de los programas educativos, sistemas de información, programas institucionales, movilidad estudiantil, asignaturas de servicio social y prácticas profesionales, seriación, trayectorias escolares, entre otros.

En lo que se referente a identificar cambios en la estructura de los programas educativos, se encontró que: 87.2% considera que se han modificado, 8.5% refiere desconocerlo y 4.3% no dio respuesta, aquí es importante señalar que no aparece referido el que no se han modificado, es decir, nadie lo considera.

TABLA 85. EN LA ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	2	4.3
No lo sé	4	8.5
Sí	41	87.2
Total	47	100.0

En lo referente a identificar el impacto de los cambios en la estructura de los programas educativos, un 76.6% considera estos cambios benefician, 12.8% lo desconoce, 6.4% no dio respuesta y un 4.3% considera que perjudican.

TABLA 86. IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	3	6.4
Beneficia	36	76.6
No lo sé	6	12.8
Perjudica	2	4.3
Total	47	100.0

TABLA 87. IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

Cambios en la estructura de los programas educativos	Impacto de los cambios			Total	
		Beneficia	No lo sé		Perjudica
Sin respuesta	2	0	0	0	2
No lo sé	0	0	4	0	4
Sí	1	36	2	2	41
Total	3	36	6	2	47

El 87.23% considera que los programas educativos se han modificado, de ese porcentaje el 87.80% considera que los cambios benefician y sólo un 4.87% considera que los cambios perjudican.

TABLA 88. LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO PARA DETERMINAR TRAYECTORIA ESCOLAR

	Categorías de la flexibilidad		Total	
		Administrativa		Curricular
Sin respuesta	5	0	0	5
No	1	1	0	2
Sí	1	2	1	4
Total	7	3	1	11

La consideración de si los sistemas de información sirven como apoyo para que los estudiantes puedan diseñar su trayectoria escolar se precisó únicamente con la dirección responsable de implementar los sistemas de información y se obtuvo que:

Un importante 45.45% no dio respuesta y únicamente un 36.36% considera que si apoyan y las consideraciones de en qué apoyan se obtuvo en el ámbito de la flexibilidad administrativa un 27.27% y en el ámbito de la flexibilidad curricular un 9%.

TABLA 89. LOS PROGRAMAS INSTITUCIONALES SON FLEXIBLES PARA LOS ESTUDIANTES

	Categorías de la flexibilidad			Total
		Curricular	Pedagógica	
Sin respuesta	1	0	0	1
No	0	0	1	1
Sí	0	9	1	10
Total	1	9	2	12

La consideración de que si los programas institucionales dirigidos a la formación integral son flexibles para los estudiantes se precisó únicamente con las direcciones responsables de implementar los programas institucionales y se obtuvo que:

Únicamente el 8.33% no dio respuesta, mientras que el 83.33% considera que los programas institucionales dirigidos a la formación integral son flexibles para los estudiantes y se obtuvo en el ámbito de la flexibilidad curricular un 75% y en el ámbito de la flexibilidad pedagógica un 16.66%.

A partir de la información que se obtuvo, se presenta a continuación los datos más relevantes categorizados por las instancias de gestión involucradas en el estudio.

## DIRECCIÓN DE INFORMACIÓN Y SISTEMAS:

TABLA 90. ANTIGÜEDAD CONTRA CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones		Total
	No	Sí	
De 1 a 2 años	1	0	1
De 10 a 19 años	3	5	8
De 6 a 9 años	1	1	2
Total	5	6	11

TABLA 91. ANTIGÜEDAD CONTRA CAMBIOS EN LOS REGLAMENTOS

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones			Total
		No	Sí	
De 1 a 2 años	1	0	0	1
De 10 a 19 años	2	4	2	8
De 6 a 9 años	2	0	0	2
Total	5	4	2	11

TABLA 92. ANTIGÜEDAD CONTRA VINCULACIÓN ENTRE LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones		Total
		Sí	
De 1 a 2 años	1	0	1
De 10 a 19 años	2	6	8
De 6 a 9 años	2	0	2
Total	5	6	11

TABLA 93. ANTIGÜEDAD CONTRA SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO FAVORECEDORES DEL FLUJO DE INFORMACIÓN

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones		Total
		Sí	
De 1 a 2 años	1	0	1
De 10 a 19 años	2	6	8
De 6 a 9 años	2	0	2
Total	5	6	11

TABLA 94. ANTIGÜEDAD CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO PARA QUE LOS ESTUDIANTES PUEDAN DISEÑAR SU TRAYECTORIA ESCOLAR

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones			Total
		No	Sí	
De 1 a 2 años	1	0	0	1
De 10 a 19 años	2	2	4	8
De 6 a 9 años	2	0	0	2
Total	5	2	4	11

TABLA 95. ANTIGÜEDAD CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO PARA LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones			Total
		No	Sí	
De 1 a 2 años	1	0	0	1
De 10 a 19 años	2	3	3	8
De 6 a 9 años	2	0	0	2
Total	5	3	3	11

A fin de identificar lo correspondiente a las consideraciones sobre la flexibilidad en los sistemas de información se realizó el análisis a partir de la vinculación que existe entre **la antigüedad que tiene laborando la población encuestada en la institución** y sus perspectivas en cuanto al rubro de los sistemas de información, los resultados más relevantes se presentan a continuación.

En lo correspondiente a identificar si las políticas para el uso de los sistemas de información han cambiado en los últimos cinco años:

- Un 72.72% considera que si han cambiado y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre 10 a 19 años en la institución.
- Mientras que únicamente un 9% considera que no han cambiado y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre uno a dos años en la institución.



En lo correspondiente a identificar si los reglamentos para el uso de los sistemas de información han cambiado en los últimos cinco años:

- Un 36.35% considera que no han cambiado y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre 10 a 19 años en la institución.
- Mientras que únicamente un 9% no lo sabe y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre uno a dos años en la institución.

En lo correspondiente a identificar si existe vinculación entre los sistemas de información al interior de la institución:

- Un 54.54% considera que si existe vinculación y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre 10 a 19 años en la institución.
- Mientras que únicamente un 9% no lo sabe y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre uno a dos años en la institución.

En lo correspondiente a identificar si los sistemas de información favorecen el flujo de información:

- Un 36.36% considera que si favorecen y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre 10 a 19 años en la institución.
- Mientras que únicamente un 9% no lo sabe y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre uno a dos años en la institución.

En lo correspondiente a identificar si los sistemas de información sirven como apoyo para que los estudiantes puedan diseñar su trayectoria escolar:

- Un 36.36% considera que si favorecen y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre 10 a 19 años en la institución.
- Mientras que únicamente un 9% no lo sabe y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre uno a dos años en la institución.

En lo correspondiente a identificar si los sistemas de información sirven como apoyo para la movilidad estudiantil:

- Un 27.27% considera que si han favorecen y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre 10 a 19 años en la institución.
- Mientras que únicamente un 9% no lo sabe y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre uno a dos años en la institución.

TABLA 96. ANTIGÜEDAD CONTRA LA VINCULACIÓN ENTRE LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones				Total
	Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	Son más complicados	
De 1 a 2 años	0	1	0	0	1
De 10 a 19 años	5	0	1	2	8
De 6 a 9 años	1	0	1	0	2
Total	6	1	2	2	11

TABLA 97. ANTIGÜEDAD CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO EN LA OBTENCIÓN DE DATOS AL INTERIOR DE LA INSTITUCIÓN

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones				Total
	Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	Son más complicados	
De 1 a 2 años	0	1	0	0	1
De 10 a 19 años	6	0	1	1	8
De 6 a 9 años	0	1	1	0	2
Total	6	2	2	1	11

TABLA 98. ANTIGÜEDAD CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO EN LA OBTENCIÓN DE DATOS AL EXTERIOR DE LA INSTITUCIÓN

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones				Total
	Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	Son más complicados	
De 1 a 2 años	0	1	0	0	1
De 10 a 19 años	3	1	4	0	8
De 6 a 9 años	0	0	1	1	2
Total	3	2	5	1	11

TABLA 99. ANTIGÜEDAD CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO EN LA VINCULACIÓN ENTRE PROGRAMAS EDUCATIVOS

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones				Total
	Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	Son más complicados	
De 1 a 2 años	0	1	0	0	1
De 10 a 19 años	7	1	0	0	8
De 6 a 9 años	0	0	1	1	2
Total	7	2	1	1	11

TABLA 100. ANTIGÜEDAD CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO EN LA VINCULACIÓN ENTRE INSTITUTOS

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones				Total
	Más fáciles	No lo sabe	No se consideran	Siguen igual	
De 1 a 2 años	0	1	0	0	1
De 10 a 19 años	4	1	1	2	8
De 6 a 9 años	0	0	0	2	2
Total	4	2	1	4	11

TABLA 101. ANTIGÜEDAD CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO EN LA VINCULACIÓN ENTRE ESCUELAS SUPERIORES

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones				Total
	Más fáciles	No lo sabe	No se consideran	Siguen igual	
Sin respuesta	0	1	0	0	1
De 1 a 2 años	4	1	1	2	8
De 10 a 19 años	0	0	0	2	2
De 6 a 9 años	4	2	1	4	11
Total	4	2	1	4	11

TABLA 102. ANTIGÜEDAD CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO PARA EL TRABAJO DE LAS ACADEMIAS DENTRO DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones				Total
	Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	Son más complicados	
De 1 a 2 años	1	0	0	0	1
De 10 a 19 años	2	1	4	1	8
De 6 a 9 años	1	0	0	1	2
Total	4	1	4	2	11

TABLA 103. ANTIGÜEDAD CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO PARA EL TRABAJO DE LAS ACADEMIAS INSTITUCIONALES

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones				Total
	Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	Son más complicados	
De 1 a 2 años	0	1	0	0	1
De 10 a 19 años	1	1	5	1	8
De 6 a 9 años	0	0	0	2	2
Total	1	2	5	3	11

En lo correspondiente a identificar si los procesos de vinculación entre los sistemas de información al interior de la institución son más fáciles, siguen igual, son más complicados, no se consideran o no lo saben:

- Un 45.45% considera que son más fáciles y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre 10 a 19 años en la institución.
- Mientras que únicamente un 9% no lo sabe y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre uno a dos años en la institución.

En lo correspondiente a identificar si los procesos en cuanto a los sistemas como apoyo en la obtención de datos al interior de la institución son más fáciles, siguen igual, son más complicados, no se consideran o no lo saben se encontró que:

- Un 54.54% considera que son más fáciles y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre 10 a 19 años en la institución.
- Mientras que únicamente un 9% no lo sabe y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre uno a dos años en la institución.

En lo correspondiente a identificar si los procesos en cuanto a los sistemas como apoyo en la obtención de datos al exterior de la institución son más fáciles, siguen igual, son más complicados, no se consideran o no lo saben se encontró que:

- Un 36.36% considera que son más fáciles y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre 10 a 19 años en la institución.
- Mientras que únicamente un 9% no lo sabe y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre uno a dos años en la institución.

En lo correspondiente a identificar si los procesos en cuanto a los sistemas de información como apoyo en la vinculación entre los programas educativos son más fáciles, siguen igual, son más complicados, no se consideran o no lo saben se encontró que:

- Un 63.63% considera que son más fáciles y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre 10 a 19 años en la institución.
- Mientras que únicamente un 9% no lo sabe y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre uno a dos años en la institución.

En lo correspondiente a identificar si los procesos en cuanto a los sistemas de información como apoyo en la vinculación entre los institutos son más fáciles, siguen igual, son más complicados, no se consideran o no lo saben se encontró que:

- Un 36.36% considera que son más fáciles y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre 10 a 19 años en la institución.
- Mientras que únicamente un 9% no lo sabe y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre uno a dos años en la institución.

En lo correspondiente a identificar si los procesos en cuanto a los sistemas de información como apoyo en la vinculación entre las Escuelas Superiores son más fáciles, siguen igual, son más complicados, no se consideran o no lo saben se encontró que:

- Un 36.36% considera que son más fáciles y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre 10 a 19 años en la institución.

- Mientras que únicamente un 9% no lo sabe y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre uno a dos años en la institución.

En lo correspondiente a identificar si los procesos en cuanto a los sistemas de información como apoyo para el trabajo de las academias dentro de los programas educativos son más fáciles, siguen igual, son más complicados, no se consideran o no lo saben se encontró que:

- Un 36.36% considera que siguen igual y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre 10 a 19 años en la institución.
- Mientras que únicamente un 9% considera que son más fáciles y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre uno a dos años en la institución.

En lo correspondiente a identificar si los procesos en cuanto a los sistemas de información como apoyo para el trabajo de las academias institucionales son más fáciles, siguen igual, son más complicados, no se consideran o no lo saben, se encontró que:

- Un 45.45% considera que siguen igual y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre 10 a 19 años en la institución.
- Mientras que únicamente un 9% o lo sabe y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre uno a dos años en la institución.

TABLA 104. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS

Lugar de adscripción	Consideraciones		Total
	No	Sí	
DIS	2	4	6
E o I	3	2	5
Total	5	6	11

TABLA 105. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA LA VINCULACIÓN ENTRE LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN

Lugar de adscripción	Consideraciones				Total
	Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	Son más complicados	
DIS	5	0	0	1	6
E o I	1	1	2	1	5
Total	6	1	2	2	11

TABLA 106. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO EN LA OBTENCIÓN DE DATOS AL INTERIOR DE LA INSTITUCIÓN

Lugar de adscripción	Consideraciones				Total
	Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	Son más complicados	
DIS	6	0	0	0	6
E o I	0	2	2	1	5
Total	6	2	2	1	11

TABLA 107. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO EN LA OBTENCIÓN DE DATOS AL EXTERIOR DE LA INSTITUCIÓN

Lugar de adscripción	Consideraciones				Total
	Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	Son más complicados	
DIS	2	1	3	0	6
E o I	1	1	2	1	5
Total	3	2	5	1	11

TABLA 108. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO EN LA VINCULACIÓN ENTRE PROGRAMAS EDUCATIVOS

Lugar de adscripción	Consideraciones				Total
	Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	Son más complicados	
DIS	5	1	0	0	6
E o I	2	1	1	1	5
Total	7	2	1	1	11

TABLA 109. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO EN LA VINCULACIÓN ENTRE INSTITUTOS

Lugar de adscripción	Consideraciones				Total
	Más fáciles	No lo sabe	No se consideran	Siguen igual	
DIS	2	1	1	2	6
E o I	2	1	0	2	5
Total	4	2	1	4	11

TABLA 110. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO EN LA VINCULACIÓN ENTRE ESCUELAS SUPERIORES

Lugar de adscripción	Consideraciones				Total
	Más fáciles	No lo sabe	No se consideran	Siguen igual	
DIS	2	1	1	2	6
E o I	2	1	0	2	5
Total	4	2	1	4	11

TABLA 111. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO PARA EL TRABAJO DE LAS ACADEMIAS DENTRO DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

Lugar de adscripción	Consideraciones				Total
	Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	Son más complicados	
DIS	2	1	3	0	6
E o I	2	0	1	2	5
Total	4	1	4	2	11

TABLA 112. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO PARA EL TRABAJO DE LAS ACADEMIAS INSTITUCIONALES

Lugar de adscripción	Consideraciones				Total
	Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	Son más complicados	
DIS	1	1	4	0	6
E o I	0	1	1	3	5
Total	1	2	5	3	11

A fin de identificar lo correspondiente a las consideraciones sobre la flexibilidad en los sistemas de información se realizó el análisis a partir de la vinculación



que existe entre el **lugar de adscripción** en dónde labora la población encuestada en la institución y sus perspectivas en cuanto a el rubro de los sistemas de información, los resultados más relevantes se presentan a continuación.

En lo correspondiente a identificar si las políticas para el uso de los sistemas de información han cambiado en los últimos cinco años:

- Un 36.36.72% considera que si han cambiado, cabe señalar que este porcentaje está determinado por los responsables de los sistemas de información.
- Mientras que únicamente el 27.27% considera que no han cambiado y este porcentaje está determinado por los responsables de operar los programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si los procesos de vinculación entre los sistemas de información al interior de la institución son más fáciles, siguen igual, son más complicados, no se consideran o no lo saben:

- Un 45.45% considera que son más fáciles y el rango se ubica en la población responsable de los sistemas de información en la institución.
- Mientras que para un 18.18% siguen igual y este porcentaje está determinado por los responsables de operar los programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si los procesos en cuanto a los sistemas como apoyo en la obtención de datos al interior de la institución son más fáciles, siguen igual, son más complicados, no se consideran o no lo saben:

- Un 54.54% considera que son más fáciles y el rango se ubica en la población responsable de los sistemas de información en la institución.
- Mientras que 18.18% no lo sabe, y un 18.18% considera que siguen igual, es importante precisar que estos porcentajes están determinados por los responsables de operar los programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si los procesos en cuanto a los sistemas como apoyo en la obtención de datos al exterior de la institución son más fáciles, siguen igual, son más complicados, no se consideran o no lo saben:

- Un 27.27% considera que siguen igual y el rango se ubica en la población responsable de los sistemas de información en la institución.
- Mientras que 18.18% que siguen igual, es importante precisar que este porcentaje está determinado por los responsables de operar los programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si los procesos en cuanto a los sistemas de información como apoyo en la vinculación entre los programas educativos son más fáciles, siguen igual, son más complicados, no se consideran o no lo saben se encontró que:

- Un 45.45% considera que son más fáciles y el rango se ubica en la población responsable de los sistemas de información en la institución.
- Mientras que sólo un 18.18% siguen igual y el rango se ubica en la población responsable de operar los programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si los procesos en cuanto a los sistemas de información como apoyo en la vinculación entre institutos son más fáciles, siguen igual, son más complicados, no se consideran o no lo saben se encontró que:

- Un 45.45% considera que son más fáciles y el rango se ubica en la población responsable de los sistemas de información en la institución.
- Mientras que sólo un 18.18% considera que son más fáciles y el rango se ubica en la población responsable de operar los programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si los procesos en cuanto a los sistemas de información como apoyo en la vinculación entre las Escuelas Superiores son más fáciles, siguen igual, son más complicados, no se consideran o no lo saben se encontró que:

- Un 18.18% considera que son más fáciles y el rango se ubica en la población responsable de los sistemas de información en la institución.
- Mientras que también un 18.18% considera que son más fáciles y el rango se ubica en la población responsable de operar los programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si los procesos en cuanto a los sistemas de información como apoyo para el trabajo de las academias dentro de los programas educativos son más fáciles, siguen igual, son más complicados, no se consideran o no lo saben se encontró que:

- Un 27.27% considera que siguen igual y el rango se ubica en la población responsable de los sistemas de información en la institución.
- Mientras que un 18.18% considera que son más fáciles y con un porcentaje similar que son más complicados y el rango se ubica en la población responsable de operar los programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si los procesos en cuanto a los sistemas de información como apoyo para el trabajo de las academias institucionales son más fáciles, siguen igual, son más complicados, no se consideran o no lo saben se encontró que:

- Un 36.36% considera que siguen igual y el rango se ubica en la población responsable de los sistemas de información en la institución.
- Mientras que un 9% no lo sabe y el rango se ubica en la población responsable de operar los programas educativos.

TABLA 113. ANTIGÜEDAD EN EL ÁREA DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS

Antigüedad	Consideraciones		Total
	No	Sí	
De 2 a 5 años	3	1	4
De 5 a 10 años	0	1	1
Más de 10 años	2	3	5
Menos de un año	0	1	1
Total	5	6	11

TABLA 114. ANTIGÜEDAD EN EL ÁREA DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CAMBIOS EN LOS REGLAMENTOS

Antigüedad		Consideraciones		Total
		No	Sí	
De 2 a 5 años	2	2	0	4
De 5 a 10 años	0	0	1	1
Más de 10 años	2	2	1	5
Menos de un año	1	0	0	1
Total	5	4	2	11

TABLA 115. ANTIGÜEDAD EN EL ÁREA DE ADSCRIPCIÓN CONTRA VINCULACIÓN ENTRE LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN

Antigüedad	Consideraciones		Total
		Sí	
De 2 a 5 años	2	2	4
De 5 a 10 años	0	1	1
Más de 10 años	2	3	5
Menos de un año	1	0	1
Total	5	6	11

A fin de identificar lo correspondiente a las consideraciones sobre la flexibilidad en los sistemas de información se realizó el análisis a partir de la vinculación que existe entre **la antigüedad que tiene laborando la población encuestada en su área de adscripción** y sus perspectivas en cuanto a el rubro de los sistemas de información, los resultados más relevantes se presentan a continuación.

En lo correspondiente a identificar si las políticas para el uso de los sistemas de información han cambiado en los últimos cinco años:

- Un 27.27% considera que si han cambiado y el rango se ubica en la población con una antigüedad de más de 10 años en la institución.
- Mientras que también un 27.27% considera que no han cambiado y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre dos a cinco años en la institución.

En lo correspondiente a identificar si los reglamentos para el uso de los sistemas de información han cambiado en los últimos cinco años:

- Un 18.18% considera que si han cambiado y el rango se ubica en la población con una antigüedad de más de 10 años en la institución.
- Mientras que también un 18.18% considera que no han cambiado y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre dos a cinco años en la institución.

En lo correspondiente a identificar la vinculación entre los sistemas de información:

- Un 27.27% considera que si hay vinculación y el rango se ubica en la población con una antigüedad de más de 10 años en la institución.
- Mientras que un 18.18% no lo sabe y el rango se ubica en la población con una antigüedad entre dos a cinco años en la institución.

Con la finalidad de presentar los resultados derivados de la aplicación del instrumento a continuación se presentan los mismos desde la consideración de cada una de las instancias de administración y/o gestión involucradas en el estudio, tomando como referente sus funciones y la vinculación de las mismas con procesos de flexibilidad que les corresponden.

## DIRECCIÓN DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR:

TABLA 116. ANTIGÜEDAD CONTRA UN SISTEMA DE CRÉDITOS COMO ELEMENTO PARA FACILITAR LA MOVILIDAD

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones				Total
		Mucho	Poco	Regular	
30 años o más	2	1	0	1	4
De 1 a 2 años	0	1	1	0	2
De 10 a 19 años	0	2	1	1	4
De 20 a 29 años	0	4	0	0	4
De 6 a 9 años	0	1	0	1	2
Menos de un año	0	2	0	0	2
Total	2	11	2	3	18

TABLA 117. ANTIGÜEDAD CONTRA EL IMPACTO EN LA ADMINISTRACIÓN DE LA INCORPORACIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE SERVICIO SOCIAL Y PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones					Total
		Mucho	Nada	Poco	Regular	
30 años o más	1	2	1	0	0	4
De 1 a 2 años	0	1	0	0	1	2
De 10 a 19 años	0	3	0	1	0	4
De 20 a 29 años	0	4	0	0	0	4
De 6 a 9 años	0	2	0	0	0	2
Menos de un año	0	1	0	1	0	2
Total	1	13	1	2	1	18

TABLA 118. ANTIGÜEDAD CONTRA EL IMPACTO EN LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE LA SERIACIÓN ESTABLECIDA EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones				Total
		Mucho	Poco	Regular	
30 años o más	1	3	0	0	4
De 1 a 2 años	0	0	0	2	2
De 10 a 19 años	0	2	1	1	4
De 20 a 29 años	0	4	0	0	4
De 6 a 9 años	0	2	0	0	2
Menos de un año	0	2	0	0	2
Total	1	13	1	3	18

TABLA 119. ANTIGÜEDAD CONTRA EL INCREMENTO DE LOS PROCESOS DE EQUIVALENCIA

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones				Total	
		Mucho	Nada	Poco		Regular
30 años o más	1	1	0	1	1	4
De 1 a 2 años	0	0	0	0	2	2
De 10 a 19 años	0	0	0	1	3	4
De 20 a 29 años	2	0	0	0	2	4
De 6 a 9 años	0	0	1	1	0	2
Menos de un año	1	0	0	0	1	2
Total	4	1	1	3	9	18

TABLA 120. ANTIGÜEDAD CONTRA LA INSCRIPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES A ASIGNATURAS COMPARTIDAS ENTRE DIFERENTES PROGRAMAS EDUCATIVOS

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones			Total
	Mucho	Poco	Regular	
30 años o más	3	0	1	4
De 1 a 2 años	0	1	1	2
De 10 a 19 años	3	1	0	4
De 20 a 29 años	4	0	0	4
De 6 a 9 años	0	0	2	2
Menos de un año	0	1	1	2
Total	10	3	5	18

TABLA 121. ANTIGÜEDAD CONTRA EL SISTEMA DE ADMINISTRACIÓN COMO FACILITADOR DE LOS TRÁMITES ADMINISTRATIVOS DE LOS ESTUDIANTES

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones			Total
	Mucho	Poco	Regular	
	2	1	1	4
30 años o más	2	0	0	2
De 1 a 2 años	1	0	3	4
De 10 a 19 años	4	0	0	4
De 20 a 29 años	0	0	2	2
De 6 a 9 años	0	0	2	2
Menos de un año	9	1	8	18
Total				

En lo correspondiente a identificar si los procesos se han modificado mucho, poco, regular o nada en los últimos cinco años se encontró en cuanto al sistema de créditos como elemento para facilitar la movilidad que:

- Un 61.11% de la población encuestada considera que el sistema de créditos contribuye mucho a la movilidad.
- Mientras que un 11.11% considera que contribuye poco.

En lo correspondiente a identificar si los procesos se han modificado mucho, poco, regular o nada en los últimos cinco años se encontró en cuanto al impacto en la administración de la incorporación de las asignaturas de servicio social y prácticas profesionales en los programas educativos que:

- Un 72.22% de la población encuestada considera que la incorporación de estas asignaturas ha impactado mucho en la administración y el rango de esta respuesta se encuentra de manera más significativa en la población con una antigüedad de más de 10 años en la institución.
- Mientras que sólo un 5.5% considera que no ha impactado y el rango de esta respuesta se encuentra en la población con una antigüedad menor a un año en la institución.

En lo correspondiente a identificar si los procesos se han modificado mucho, poco, regular o nada en los últimos cinco años se encontró en cuanto al impacto en la administración escolar de la seriación establecida en los programas educativos que:

- Un 72.22% de la población encuestada considera que la seriación establecida en los programas educativos ha impactado mucho en la administración y el rango de esta respuesta se encuentra de manera más significativa en la población con una antigüedad de más de 10 años en la institución..
- Mientras que sólo un 5.5% considera ha impactado poco.



En lo correspondiente a identificar si los procesos se han modificado mucho, poco, regular o nada en los últimos cinco años se encontró en cuanto al incremento de los procesos de equivalencia que:

- El 50% de la población encuestada considera que los procesos de equivalencia han incrementado sólo de forma regular.
- Mientras que sólo un 5.5% considera que no se han incrementado.

En lo correspondiente a identificar si los procesos se han modificado mucho, poco, regular o nada en los últimos cinco años se encontró en cuanto a la inscripción de los estudiantes en asignaturas compartidas entre diferentes programas educativos que:

- El 55.55% de la población encuestada considera que la inscripción a estas asignaturas se ha incrementado mucho y el rango de esta respuesta se encuentra de manera más significativa en la población con una antigüedad de más de 10 años en la institución.
- Mientras que sólo un 16.66% considera que no ha impactado y el rango de esta respuesta se encuentra en la población con una antigüedad menor a dos años en la institución.

En lo correspondiente a identificar si los procesos se han modificado mucho, poco, regular o nada en los últimos cinco años se encontró en cuanto al sistema de administración como facilitador de la administración escolar que:

- Un 50% de la población encuestada considera que el sistema de administración facilita mucho la administración escolar.
- Mientras que sólo un 5.5% considera que el sistema de administración no facilita mucho la administración escolar.

En lo correspondiente a identificar si los procesos se han modificado mucho, poco, regular o nada en los últimos cinco años se encontró en cuanto al

sistema de administración como facilitador de los trámites administrativos de los estudiantes que:

- Un 50% de la población encuestada considera que el sistema de administración facilita mucho los trámites administrativos de los estudiantes.
- Mientras que sólo un 5.5% considera que el sistema de administración facilita poco los trámites administrativos de los estudiantes.

TABLA 122. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS PARA LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES

Lugar de adscripción	Consideraciones			Total
		No	Sí	
DAE	1	6	6	13
Total	1	6	6	13

TABLA 123. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA MODIFICACIÓN DE LOS REGLAMENTOS

Lugar de adscripción	Consideraciones			Total
		No	Sí	
DAE	1	1	11	13
Total	1	1	11	13

TABLA 124. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA DEFINICIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE SU TRAYECTORIA ESCOLAR

Lugar de adscripción	Consideraciones				Total
		Mucho	Poco	Regular	
DAE	3	5	3	2	13
E o I	0	0	5	0	5
Total	3	5	8	2	18

TABLA 125. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CONDICIONES ADMINISTRATIVAS PARA REALIZAR MOVILIDAD

Lugar de adscripción	Consideraciones				Total
		Mucho	Poco	Regular	
DAE	4	5	1	3	13
E o I	0	2	0	3	5
Total	4	7	1	6	18

TABLA 126. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA UN SISTEMA DE CRÉDITOS COMO ELEMENTO PARA FACILITAR LA MOVILIDAD

Lugar de adscripción	Consideraciones				Total
		Mucho	Poco	Regular	
DAE	2	8	1	2	13
E o I	0	3	1	1	5
Total	2	11	2	3	18

TABLA 127. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA EL IMPACTO EN LA ADMINISTRACIÓN DE LA INCORPORACIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE SERVICIO SOCIAL Y PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

Lugar de adscripción	Consideraciones					Total
		Mucho	Nada	Poco	Regular	
DAE	1	9	1	1	1	13
E o I	0	4	0	1	0	5
Total	1	13	1	2	1	18

TABLA 128. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA EL IMPACTO EN LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE LA SERIACIÓN ESTABLECIDA EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

Lugar de adscripción	Consideraciones				Total
		Mucho	Poco	Regular	
DAE	1	11	0	1	13
E o I	0	2	1	2	5
Total	1	13	1	3	18

TABLA 129 LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA EL INCREMENTO DE LOS PROCESOS DE REVALIDACIÓN

Lugar de adscripción	Consideraciones					Total
		Mucho	Nada	Poco	Regular	
DAE	2	1	0	4	6	13
E o I	0	0	2	2	1	5
Total	2	1	2	6	7	18

TABLA 130. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA EL INCREMENTO DE LOS PROCESOS DE EQUIVALENCIA

Lugar de adscripción	Consideraciones					Total
		Mucho	Nada	Poco	Regular	
DAE	4	1	0	1	7	13
E o I	0	0	1	2	2	5
Total	4	1	1	3	9	18

TABLA 131. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA LA INSCRIPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES A ASIGNATURAS COMPARTIDAS

Lugar de adscripción	Consideraciones			Total
	Mucho	Poco	Regular	
DAE	9	2	2	13
E o I	1	1	3	5
Total	10	3	5	18

TABLA 132. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA EL SISTEMA DE ADMINISTRACIÓN COMO FACILITADOR DE LOS PROCESOS DE LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR

Lugar de adscripción	Consideraciones			Total
	Mucho	Nada	Regular	
DAE	8	1	4	13
E o I	1	0	4	5
Total	9	1	8	18

TABLA 133. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA EL SISTEMA DE ADMINISTRACIÓN COMO FACILITADOR DE LOS TRÁMITES ADMINISTRATIVOS DE LOS ESTUDIANTES

Lugar de adscripción	Consideraciones			Total
	Mucho	Poco	Regular	
DAE	8	1	4	13
E o I	1	0	4	5
Total	9	1	8	18

A fin de identificar lo correspondiente a las consideraciones sobre la flexibilidad en los procesos de la administración escolar, se realizó el análisis a partir de la vinculación que existe entre el **lugar de adscripción** en dónde labora la población encuestada en la institución y sus perspectivas en cuanto a las modificaciones de la administración escolar, los resultados más relevantes se presentan a continuación.

En lo correspondiente a identificar si las políticas para la atención a estudiantes han cambiado en los últimos cinco años:

- Un 50% considera que si las políticas si han cambiado.
- Mientras que también un 50% considera que no han cambiado.

En lo correspondiente a identificar si los reglamentos para la atención a estudiantes han cambiado en los últimos cinco años:

- Un 84.61% considera que los reglamentos han cambiado.
- Mientras que también un 7.69% considera que no han cambiado.

En lo correspondiente a identificar si los procesos se han modificado mucho, regular, poco o nada, para que los estudiantes pueden definir su trayectoria escolar se encontró que:

- Un 27.77% considera que los procesos han cambiado mucho y el rango se ubica en la población responsable de la administración escolar en la institución.
- Mientras que también un 27.77% considera que los procesos han cambiado poco, es importante precisar que este porcentaje está determinado por los responsables de operar los programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si los procesos se han modificado mucho, regular, poco o nada, para que los estudiantes realizar movilidad se encontró que:

- Un 27.77% considera que los procesos han cambiado mucho y el rango se ubica en la población responsable de la administración escolar en la institución.
- Mientras que sólo un 11.11% considera que los procesos han cambiado mucho, es importante precisar que este porcentaje está determinado por los responsables de operar los programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si los procesos se han modificado mucho, regular, poco o nada, para que el sistema de créditos facilite la movilidad de los estudiantes se encontró que:

- Un 44.44% considera que los procesos han cambiado mucho y el rango se ubica en la población responsable de la administración escolar en la institución.
- Mientras que sólo un 16.66% considera que los procesos han cambiado mucho, es importante precisar que este porcentaje está determinado por los responsables de operar los programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si los procesos se han modificado mucho, regular, poco o nada, en cuanto al impacto en la administración de la incorporación de las asignaturas de servicio social y prácticas profesionales en los programas educativos se encontró que:

- Un 50% considera que los procesos han cambiado mucho y el rango se ubica en la población responsable de la administración escolar en la institución.
- Mientras que sólo un 22.22% considera que los procesos han cambiado mucho, es importante precisar que este porcentaje está determinado por los responsables de operar los programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si los procesos se han modificado mucho, regular, poco o nada, en cuanto al impacto en la administración escolar de la seriación establecida en los programas educativos se encontró que:

- Un 61.11% considera que los procesos han cambiado mucho y el rango se ubica en la población responsable de la administración escolar en la institución.
- Sin embargo, sólo un 11.11% considera que los procesos han cambiado mucho, es importante precisar que este porcentaje está determinado por los responsables de operar los programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si los procesos se han modificado mucho, regular, poco o nada, en cuanto al incremento de los procesos de revalidación se encontró que:

- Un 33.33% considera que los procesos han cambiado regular y el rango se ubica en la población responsable de la administración escolar en la institución.
- Mientras que un 11.11% considera que los procesos no han cambiado, es importante precisar que este porcentaje está determinado por los responsables de operar los programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si los procesos se han modificado mucho, regular, poco o nada, en cuanto al incremento de los procesos de equivalencia se encontró que:

- Un 38.88% considera que los procesos han cambiado regular y el rango se ubica en la población responsable de la administración escolar en la institución.
- Mientras que un 5.55% considera que los procesos no han cambiado, es importante precisar que este porcentaje está determinado por los responsables de operar los programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si los procesos se han modificado mucho, regular, poco o nada, en cuanto a la inscripción de los estudiantes a asignaturas compartidas se encontró que:

- Un 50% considera que los procesos han cambiado mucho y el rango se ubica en la población responsable de la administración escolar en la institución.
- Mientras que sólo un 5.55% considera que los procesos han cambiado mucho, es importante precisar que este porcentaje está determinado por los responsables de operar los programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si los procesos se han modificado mucho, regular, poco o nada, en cuanto el sistema de administración como facilitador de los procesos de la administración escolar se encontró que:

- Un 44.44% considera que los procesos han cambiado mucho y el rango se ubica en la población responsable de la administración escolar en la institución.
- Mientras que sólo un 5.55% considera que los procesos han cambiado mucho, es importante precisar que este porcentaje está determinado por los responsables de operar los programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si los procesos se han modificado mucho, regular, poco o nada, en cuanto el sistema de administración como facilitador de los trámites administrativos de los estudiantes se encontró que:

- Un 44.44% considera que los procesos han cambiado mucho y el rango se ubica en la población responsable de la administración escolar en la institución.
- Mientras que sólo un 5.55% considera que los procesos han cambiado mucho, es importante precisar que este porcentaje está determinado por los responsables de operar los programas educativos.

## DIRECCIÓN DE SERVICIO SOCIAL Y PRÁCTICAS PROFESIONALES

TABLA 134. ANTIGÜEDAD CONTRA CAMBIO EN LAS POLÍTICAS PARA LA INCORPORACIÓN AL SERVICIO SOCIAL

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones			Total
		No	Sí	
Sin respuesta	2	0	0	2
De 1 a 2 años	0	1	1	2
De 10 a 19 años	0	1	3	4
De 6 a 9 años	0	1	2	3
Total	2	3	6	11



TABLA 135. ANTIGÜEDAD CONTRA CAMBIO LA VINCULACIÓN CON LOS ESCENARIOS PARA EL DESARROLLO DEL SERVICIO SOCIAL

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones				Total
		Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	
Sin respuesta	2	0	0	0	2
De 1 a 2 años	0	1	1	0	2
De 10 a 19 años	0	3	0	1	4
De 6 a 9 años	0	2	0	1	3
Total	2	6	1	2	11

TABLA 136. ANTIGÜEDAD CONTRA CAMBIO EN LA GESTIÓN PARA LA INSCRIPCIÓN A LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones				Total
		Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	
Sin respuesta	2	0	0	0	2
De 1 a 2 años	0	0	1	1	2
De 10 a 19 años	0	4	0	0	4
De 6 a 9 años	0	2	0	1	3
Total	2	6	1	2	11

TABLA 137. ANTIGÜEDAD CONTRA CAMBIO EN LA GESTIÓN PARA LA INSCRIPCIÓN AL SERVICIO SOCIAL

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones				Total
		Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	
Sin respuesta	2	0	0	0	2
De 1 a 2 años	0	0	1	1	2
De 10 a 19 años	0	4	0	0	4
De 6 a 9 años	0	2	0	1	3
Total	2	6	1	2	11

En lo correspondiente a identificar si las políticas para el servicio social se han modificado, se encontró que:

- Un 54.54% de la población encuestada considera que las políticas se han modificado y el rango se ubica en la población mayor a 10 años en la institución.
- Mientras que un 9% considera que no se han modificado y el rango se ubica en la población de entre uno a dos años en la institución.

En lo correspondiente a identificar si ha cambiado la vinculación con los escenarios para el desarrollo del servicio social se encontró que:

- Un 54.54% de la población encuestada considera que la vinculación es más fácil y el rango se ubica en la población mayor a 10 años en la institución.
- En lo correspondiente a identificar si ha cambiado la gestión para la incorporación de los estudiantes a las prácticas profesionales se encontró que:
- Un 54.54% de la población encuestada considera que la gestión es más fácil y el rango se ubica en la población mayor a 10 años en la institución.

En lo correspondiente a identificar si ha cambiado la gestión para la incorporación de los estudiantes al servicio social se encontró que:

- Un 54.54% de la población encuestada considera que la gestión es más fácil y el rango se ubica en la población mayor a 10 años en la institución.

TABLA 138. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CAMBIO EN LAS POLÍTICAS PARA LA INCORPORACIÓN A LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Lugar de adscripción	Consideraciones			Total
		No	Sí	
Sin respuesta	2	0	0	2
DSSyPP	0	0	4	4
E o I	0	1	4	5
Total	2	1	8	11

TABLA 139. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CAMBIO EN LAS POLÍTICAS PARA LA INCORPORACIÓN AL SERVICIO SOCIAL

Lugar de adscripción	Consideraciones			Total
		No	Si	
Sin respuesta	2	0	0	2
DSSyPP	0	1	3	4
E o l	0	2	3	5
Total	2	3	6	11

TABLA 140. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CAMBIO EN LA VINCULACIÓN CON LOS ESCENARIOS PARA EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Lugar de adscripción	Consideraciones				Total
		Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	
Sin respuesta	2	0	0	0	2
DSSyPP	0	4	0	0	4
E o l	0	3	1	1	5
Total	2	7	1	1	11

TABLA 141. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CAMBIO EN LA VINCULACIÓN CON LOS ESCENARIOS PARA EL DESARROLLO DEL SERVICIO SOCIAL

Lugar de adscripción	Consideraciones				Total
		Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	
Sin respuesta	2	0	0	0	2
DSSyPP	0	4	0	0	4
E o l	0	2	1	2	5
Total	2	6	1	2	11

TABLA 142. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CAMBIO EN LA GESTIÓN PARA LA INSCRIPCIÓN A LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Lugar de adscripción	Consideraciones				Total
		Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	
Sin respuesta	2	0	0	0	2
DSSyPP	0	3	0	1	4
E o l	0	3	1	1	5
Total	2	6	1	2	11

A fin de identificar lo correspondiente a las consideraciones sobre la flexibilidad en los procesos de la administración escolar, se realizó el análisis a partir de la vinculación que existe entre el **lugar de adscripción** en dónde labora la población encuestada en la institución y sus perspectivas en cuanto a las modificaciones de la gestión en los procesos de servicio social y prácticas profesionales, los resultados más relevantes se presentan a continuación:

En lo correspondiente a identificar si las políticas para que los estudiantes se incorporen a las prácticas profesionales se han modificado se encontró que:

- Un 72.72% considera que las políticas para la incorporación de estudiantes a las prácticas profesionales si han cambiado independientemente de su lugar de adscripción, es decir si son de la dependencia de servicio social y prácticas profesionales o bien si son coordinadores de programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si las políticas para que los estudiantes se incorporen al servicio social se han modificado se encontró que:

- Un 54.54% considera que las políticas para la incorporación de estudiantes al servicio social si han cambiado independientemente de su lugar de adscripción, es decir si son de la dependencia de servicio social y prácticas profesionales o bien si son coordinadores de programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si la vinculación con los escenarios de las prácticas profesionales se han modificado en cuanto a si son más fáciles, siguen igual, son más complicadas, no se consideran o no lo sabe, se encontró que:

- Un 63.634% considera que la vinculación con los escenarios de las prácticas profesionales es más fácil, independientemente de su lugar de

adscripción, es decir si son de la dependencia de servicio social y prácticas profesionales o bien si son coordinadores de programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si la vinculación con los escenarios del servicio social son más fáciles, siguen igual, son más complicadas, no se consideran o no lo sabe, se encontró que:

- Un 54.54% considera que la vinculación con los escenarios del servicio social es más fácil, independientemente de su lugar de adscripción, es decir si son de la dependencia de servicio social y prácticas profesionales o bien si son coordinadores de programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si la gestión para la inscripción a las prácticas profesionales se han modificado en cuanto a si son más fáciles, siguen igual, son más complicadas, no se consideran o no lo sabe, se encontró que:

- Un 54.54% considera que la vinculación con los escenarios de las prácticas profesionales es más fácil, independientemente de su lugar de adscripción, es decir si son de la dependencia de servicio social y prácticas profesionales o bien si son coordinadores de programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si la gestión para la incorporación al servicio social son más fáciles, siguen igual, son más complicadas, no se consideran o no lo sabe, se encontró que:

- Un 54.54% considera que la vinculación con los escenarios del servicio social es más fácil, independientemente de su lugar de adscripción, es decir si son de la dependencia de servicio social y prácticas profesionales o bien si son coordinadores de programas educativos.

## DIRECCIÓN UNIVERSITARIA DE IDIOMAS

TABLA 143. ANTIGÜEDAD CONTRA LA FLEXIBILIDAD DE LOS PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones			Total
		No	Sí	
De 1 a 2 años	0	0	2	2
De 10 a 19 años	1	0	3	4
De 6 a 9 años	0	1	3	4
Total	1	1	8	10

TABLA 144. ANTIGÜEDAD CONTRA FAVORECER EL TRABAJO COLEGIADO A TRAVÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ACADEMIAS INSTITUCIONALES

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones		Total
	No	Sí	
De 1 a 2 años	0	2	2
De 10 a 19 años	1	3	4
De 6 a 9 años	0	4	4
Total	1	9	10

TABLA 145. ANTIGÜEDAD CONTRA FAVORECER EL TRABAJO ACADÉMICO MEDIANTE EL TRABAJO COLEGIADO

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones	Total
	Sí	
De 1 a 2 años	2	2
De 10 a 19 años	4	4
De 6 a 9 años	4	4
Total	10	10

TABLA 146. ANTIGÜEDAD CONTRA LA GESTIÓN COMO FAVORECEDORA DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones		Total
	No	Sí	
Sin respuesta	1	1	2
De 1 a 2 años	3	1	4
De 10 a 19 años	3	1	4
De 6 a 9 años			
Total	7	3	10

En lo correspondiente a identificar si la población encuestada considera si existe flexibilidad en la incorporación de los programas institucionales en los programas educativos se encontró que:

- Un 80% de la población encuestada considera que si hay flexibilidad en la incorporación de los programas institucionales en los planes de estudio, independientemente del tiempo de antigüedad que tienen en la institución.

En lo correspondiente a identificar si la población encuestada considera si la implementación de las academias institucionales favorece el trabajo colegiado se encontró que:

- Un 90% de la población encuestada considera que si se favorece el trabajo colegiado por la incorporación de los programas institucionales en los planes de estudio, independientemente del tiempo de antigüedad que tienen en la institución.

En lo correspondiente a identificar si la población encuestada considera que se favorece el trabajo académico mediante el trabajo colegiado se encontró que:

- El 100% de la población encuestada considera que si se favorece el trabajo colegiado al trabajo académico, independientemente del tiempo de antigüedad que tienen en la institución.

En lo correspondiente a identificar si la población encuestada considera que la gestión favorece la implementación de los programas institucionales se encontró que:

- El 70% de la población encuestada considera que la gestión no favorece la implementación de los programas institucionales, independientemente del tiempo de antigüedad que tienen en la institución.

TABLA 147. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS PARA QUE LO ESTUDIANTES SE INCORPOREN AL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Lugar de adscripción	Consideraciones		Total
	No	Sí	
DUI	0	5	5
E o I	4	1	5
Total	4	6	10

TABLA 148. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA LA FLEXIBILIDAD DE LOS PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Lugar de adscripción	Consideraciones			Total
		No	Sí	
DUI	1	0	4	5
E o I	0	1	4	5
Total	1	1	8	10

TABLA 149. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA FAVORECER EL TRABAJO COLEGIADO A TRAVÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ACADEMIAS INSTITUCIONALES

Lugar de adscripción	Consideraciones		Total
	No	Sí	
DUI	0	5	5
E o I	1	4	5
Total	1	9	10

En lo correspondiente a identificar si la población encuestada considera que las políticas para que los estudiantes se incorporen al aprendizaje de idiomas se encontró que:

- El 60% de la población encuestada considera que si se han modificado y este porcentaje corresponde a los responsables de los programas de idiomas de la institución.
- Mientras que el 40% considera que no se han modificado y este porcentaje corresponde a los responsables de operar los programas educativos.



En lo correspondiente a identificar si la población encuestada considera que existe flexibilidad en la incorporación de los programas institucionales en los programas educativos se encontró que:

- El 40% de la población encuestada considera que si existe flexibilidad en la incorporación de los programas institucionales en los programas educativos y este porcentaje corresponde a los responsables de los programas de idiomas de la institución.
- Así mismo, el 40% considera que si existe flexibilidad en la incorporación de los programas institucionales en los programas educativos y este porcentaje corresponde a los responsables de operar los programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si la población encuestada considera que la implementación de las academias institucionales favorece el trabajo colegiado se encontró que:

- El 90% de la población encuestada considera que si favorece al trabajo colegiado la implementación de las academias institucionales, independientemente del lugar de adscripción.

## DIRECCIÓN DE SUPERACIÓN ACADÉMICA

TABLA 150. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA MODIFICACIÓN EN LOS REGLAMENTOS

Lugar de adscripción	Consideraciones			Total
		No	Sí	
DiSA	0	4	1	5
Total	5	4	1	5

TABLA 151. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA USO DE LA PLATAFORMA INSTITUCIONAL

Lugar de adscripción	Consideraciones		Total
	Se ha incrementado	Se mantiene igual	
DiSA	4	1	5
E o I	5	0	5
Total	9	1	10

TABLA 152. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA EL IMPACTO FAVORABLE DEL USO DE LA PLATAFORMA PARA EL APRENDIZAJE

Lugar de adscripción	Consideraciones		Total
	No	Sí	
DiSA	0	5	5
Total	0	5	5

En lo correspondiente a identificar si la población encuestada considera que se han modificado los reglamentos para el uso de las tecnologías se encontró que:

- El 80% de la población encuestada considera no se han modificado los reglamentos para el uso de las tecnologías y este porcentaje corresponde a los responsables de las plataformas virtuales en la institución.

En lo correspondiente a identificar si la población encuestada considera el uso de la plataforma institucional se ha incrementado, se mantiene igual, ha disminuido o no lo sabe modificado los reglamentos para el uso de las tecnologías se encontró que:

- El 90% de la población encuestada considera que el uso de la plataforma institucional se ha incrementado y este porcentaje corresponde tanto a los responsables de las plataformas en la institución como a los responsables de operar los programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si la población encuestada considera que el uso de la plataforma institucional tiene un impacto favorable en el aprendizaje se encontró que:

- El 100% de la población encuestada considera que el uso de la plataforma institucional tiene un impacto favorable en el aprendizaje y este porcentaje corresponde a los responsables de las plataformas en la institución.

## DIRECCIÓN DE TUTORÍAS

TABLA 153. ANTIGÜEDAD CONTRA CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS PARA LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones		Total
	No	Sí	
De 1 a 2 años	1	0	1
De 10 a 19 años	2	3	5
De 20 a 29 años	0	1	1
De 6 a 9 años	1	2	3
Total	4	6	10

TABLA 154. ANTIGÜEDAD CONTRA COMPROMISO DE LOS ACADÉMICOS PARA REALIZAR TUTORÍAS

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones				Total
	Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	Son más complicadas	
De 1 a 2 años	0	0	1	0	1
De 10 a 19 años	1	1	3	0	5
De 20 a 29 años	0	0	0	1	1
De 6 a 9 años	2	0	1	0	3
Total	3	1	5	1	10

TABLA 155. ANTIGÜEDAD CONTRA COMPROMISO DE LOS ACADÉMICOS PARA REALIZAR ASESORÍAS

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones				Total
	Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	Son más complicadas	
De 1 a 2 años	0	0	1	0	1
De 10 a 19 años	1	1	3	0	5
De 20 a 29 años	0	0	0	1	1
De 6 a 9 años	1	0	1	1	3
Total	2	1	5	2	10

TABLA 156. ANTIGÜEDAD CONTRA COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES PARA ASISTIR A TUTORÍAS

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones				Total
	Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	Son más complicadas	
De 1 a 2 años	0	0	1	0	1
De 10 a 19 años	0	1	4	0	5
De 20 a 29 años	0	0	0	1	1
De 6 a 9 años	1	0	1	1	3
Total	1	1	6	2	10

TABLA 157. ANTIGÜEDAD CONTRA COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES PARA ASISTIR A ASESORÍAS

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones				Total
	Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	Son más complicadas	
De 1 a 2 años	0	0	1	0	1
De 10 a 19 años	0	1	4	0	5
De 20 a 29 años	0	0	0	1	1
De 6 a 9 años	1	0	2	0	3
Total	1	1	7	1	10

En lo correspondiente a identificar si la población encuestada considera que las políticas para la atención de estudiantes se ha modificado se encontró que:

- El 60% de la población encuestada considera que las políticas han cambiado y el porcentaje corresponde en mayor medida a quienes tienen más de 10 años en la institución.
- Mientras que un 10% considera que las políticas no se han modificado y el porcentaje corresponde a quienes tienen entre uno y dos años en la institución.

En lo correspondiente a identificar si los académicos asumen el compromiso de impartir tutorías de manera más fácil, si siguen igual, si son más complicados, si no lo consideran o si no lo sabe se encontró que:

- El 50% de la población encuestada considera que siguen igual y el porcentaje corresponde en mayor medida a quienes tienen más de 10 años en la institución.

En lo correspondiente a identificar si los académicos asumen el compromiso de impartir asesorías de manera más fácil, si siguen igual, si son más complicados, si no lo consideran o si no lo sabe se encontró que:

- El 50% de la población encuestada considera que siguen igual y el porcentaje corresponde en mayor medida a quienes tienen más de 10 años en la institución.

En lo correspondiente a identificar si los estudiantes asumen el compromiso de asistir a tutorías de manera más fácil, si siguen igual, si son más complicados, si no lo consideran o si no lo sabe se encontró que:

- El 60% de la población encuestada considera que siguen igual y el porcentaje corresponde en mayor medida a quienes tienen más de 10 años en la institución.

En lo correspondiente a identificar si los estudiantes asumen el compromiso de asistir a asesorías de manera más fácil, si siguen igual, si son más complicados, si no lo consideran o si no lo sabe se encontró que:

- El 70% de la población encuestada considera que siguen igual y el porcentaje corresponde en mayor medida a quienes tienen más de 10 años en la institución.

TABLA 158. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CAMBIOS EN LOS REGLAMENTOS

Lugar de adscripción	Consideraciones			Total
		No	Sí	
DT	0	4	1	5
Total	0	4	1	5

TABLA 159. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA COMPROMISO DE LOS ACADÉMICOS PARA REALIZAR TUTORÍAS

Lugar de adscripción	Consideraciones				Total
	Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	Son más complicadas	
DT	0	1	3	1	5
E o I	3	0	2	0	5
Total	3	1	5	1	10

TABLA 160. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA COMPROMISO DE LOS ACADÉMICOS PARA REALIZAR ASESORÍAS

Lugar de adscripción	Consideraciones				Total
	Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	Son más complicadas	
DT	0	1	3	1	5
E o I	2	0	2	1	5
Total	2	1	5	2	10

TABLA 161. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES PARA ASISTIR A TUTORÍAS

Lugar de adscripción	Consideraciones				Total
	Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	Son más complicadas	
DT	0	1	3	1	5
E o I	1	0	3	1	5
Total	1	1	6	2	10

TABLA 162. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES PARA ASISTIR A ASESORÍAS

Lugar de adscripción	Consideraciones				Total
	Más fáciles	No lo sabe	Siguen igual	Son más complicadas	
DT	0	1	3	1	5
E o I	1	0	4	0	5
Total	1	1	7	1	10

En lo correspondiente a identificar si los reglamentos para la atención de estudiantes ha cambiado en los últimos cinco años se encontró que:

- El 80% de la población encuestada considera que sin han cambiado y el porcentaje corresponde a quienes operan la administración del programa de tutorías y asesorías en la institución.

En lo correspondiente a identificar si los académicos asumen el compromiso de impartir tutorías de manera más fácil, si siguen igual, si son más complicados, si no lo consideran o si no lo sabe se encontró que:

- El 50% de la población encuestada considera que siguen igual y el porcentaje corresponde a quienes son responsables de los programas de tutorías y asesorías en la institución.

En lo correspondiente a identificar si los académicos asumen el compromiso de impartir asesorías de manera más fácil, si siguen igual, si son más complicados, si no lo consideran o si no lo sabe se encontró que:

- El 50% de la población encuestada considera que siguen igual y el porcentaje corresponde a quienes son responsables de los programas de tutorías y asesorías en la institución.

En lo correspondiente a identificar si los estudiantes asumen el compromiso de asistir a tutorías de manera más fácil, si siguen igual, si son más complicados, si no lo consideran o si no lo sabe se encontró que:

- El 60% de la población encuestada considera que siguen igual y el porcentaje corresponde a quienes son responsables de los programas de tutorías y asesorías en la institución y a los responsables de operar los programas educativos.

En lo correspondiente a identificar si los estudiantes asumen el compromiso de asistir a asesorías de manera más fácil, si siguen igual, si son más complicados, si no lo consideran o si no lo sabe se encontró que:

- El 70% de la población encuestada considera que siguen igual y el porcentaje corresponde a quienes son responsables de los programas de tutorías y asesorías en la institución y a los responsables de operar los programas educativos.

## DIRECCIÓN DE PROMOCIÓN CULTURAL

TABLA 163. ANTIGÜEDAD CONTRA CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES CULTURALES

Antigüedad en la UAEH	Consideraciones		Total
	No	Sí	
De 1 a 2 años	0	1	1
De 10 a 19 años	1	2	3
De 3 a 5 años	0	1	1
De 6 a 9 años	0	2	2
Total	1	6	7

En lo correspondiente a identificar si la población encuestada considera que las políticas para la realización de actividades culturales se han modificado en los últimos cinco años se encontró que:

- El 85.71% de la población encuestada considera que las políticas si se han modificado y el porcentaje mayor se encuentra en la población con más de 10 años en la institución.

TABLA 164. LUGAR DE ADSCRIPCIÓN CONTRA CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES CULTURALES

Lugar de adscripción	Consideraciones		Total
	No	Sí	
DPC	0	2	2
E o I	1	4	5
Total	1	6	7

En lo correspondiente a identificar si la población encuestada considera que las políticas para la realización de actividades culturales se han modificado en los últimos cinco años se encontró que:

- El 85.71% de la población encuestada considera que las políticas si se han modificado y este porcentaje corresponde tanto a los responsables de llevar a cabo dichas actividades como a los responsables de operar los programas educativos.



## CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos, de manera general se puede identificar que el proceso de cambio que la institución ha llevado a cabo a partir de la implementación del Modelo Curricular Integral en cuanto al elemento de la flexibilidad planteada en los programas de licenciatura hasta el momento no ha permeado en la totalidad de los actores involucrados en las instancias de administración y/o gestión de la institución. Los resultados obtenidos permiten identificar que no existe un entendimiento de los cambios que se han operado en cuanto a los procesos de flexibilidad en los programas educativos.

- Es importante señalar que de los datos generados de la población encuestada se tiene que aproximadamente el 60% de la población cuenta con más de 10 años dentro de la institución, lo que debería incidir en un conocimiento amplio de la institución y de la instancia en la que se encuentran adscritos; así como en el manejo preciso e inmediato de sus actividades.
- Complementando esta información, más del 35% de la población encuestada y que se desenvuelve en las actividades de administración y/o gestión ha permanecido en su área de adscripción por más de cinco años, este dato es relevante en virtud de que la institución inicia su reforma curricular a partir del año 2007. Finalmente aproximadamente un 60% sólo ha estado adscrito a una sola área, no ha tenido movilidad en sus actividades laborales, lo que sin duda incide en sus respuestas.

Sin embargo, a partir del análisis de los resultados, se obtuvo que los porcentajes son muy altos en cuanto al desconocimiento de las nuevas políticas, reglamentos, funciones, actividades, estructura de los programas educativos, sistemas de información, uso de la tecnología, menor seriación, compartición

de asignaturas, trabajo colegiado, incorporación de programas institucionales, vinculación interna y externa, entre otros elementos.

Con base en los resultados, el porcentaje que se obtuvo a partir de las respuestas de los sujetos de la investigación sobre su conocimiento y entendimiento de los cambios que se han operado en la institución, es bajo, esto se resalta al haber obtenido en un número importante de los elementos evaluados bajos o regulares porcentajes. Es importante mencionar que esos porcentajes se mantienen en un rango entre 50 y 60 como se pudo observar en las tablas en las que se presentan los resultados y como muestra de ello, entre otros elementos, podemos resaltar lo siguientes datos:

- 
- Aproximadamente un 30% de la población encuestada no identifica cambios en las políticas, ni en los reglamentos ni en la normatividad. Esto sin duda refleja un alto desconocimiento que permite identificar una falta de difusión al interior de la institución de sus nuevos procesos o lineamientos o bien una falta de interés por parte de los involucrados en las instancias de gestión y/o administración, sin embargo, esta precisión es motivo de otra discusión y análisis que no pertenece a este trabajo de investigación, pero que sin duda, queda planteado para dar continuidad y profundidad al tema del que se aduce.
- Así mismo, aproximadamente un 45% de la población encuestada no identifica cambios en la organización de la institución, esto refuerza lo descrito en el punto anterior, ¿a qué obedece esa falta de identificación de los cambios?. Aquí el dato sólo da cuenta de una realidad de la institución y del desconocimiento que se tiene de los procesos institucionales y del dinamismo que la institución requiere para atender los retos que se ha planteado. Aunado a ello, aproximadamente un 30% de la población encuestada no identifica cambios en su propia dependencia, no sólo en la institución sino en su contexto laboral inmediato, lo que genera más interrogantes, ¿hay instancias que no requieren modificar sus actividades, procesos o lineamientos? ¿las

instancias que no modifican sus procesos son un obstáculo para alcanzar las metas institucionales? ¿un cambio o reforma institucional no implica modificaciones al interior de la institución en todas sus áreas?

- Ahora bien, la institución, como pudo verse en los apartados anteriores de este trabajo, ha modificado sus políticas y reglamentos en función de su modelo educativo y curricular a fin de operar los procesos, para este caso, de flexibilidad en la institución y en los programas educativos, sin embargo, se encontró que aproximadamente un 40% no identifica cambios en los reglamentos, siendo que los reglamentos permean la operatividad institucional en varios espacios operativos. Finalmente se encontró que aproximadamente un 36% de la población encuestada desconoce el impacto de los cambios de sus actividades y para un 32% los cambios que se han realizado en sus actividades perjudican, este último dato abre también la posibilidad de considerar que las acciones que se han implementado no responden a las expectativas de los involucrados, por lo que se abre otra vertiente: ¿los cambios deben plantearse desde los involucrados en la operatividad? ¿cuál es el papel que debe otorgarse a quienes operan en las instancias de gestión y/o administración para incidir en las determinaciones institucionales? ¿Los planteamientos de cambio deben involucrar a todos los actores? ¿cómo involucrar a todos los actores para determinar cambios en la institución?

A partir de los resultados se identifica una falta de significatividad que tienen los cambios en los procesos de flexibilidad planteados en los programas educativos para un porcentaje importante de los actores involucrados en las instancias de apoyo de la institución. En un número considerable de aspectos evaluados, los actores involucrados no identifican si se han llevado a cabo cambios importantes en la estructura y la organización de la institución, la normatividad, entre otros elementos. Como ejemplo presentamos los siguientes datos que surgen de los resultados del estudio:

- Un 75% de la población encuestada no considera a las academias como instancias que determinen cambio, sin embargo, el modelo curricular institucional considera en trabajo de las academias como una parte medular para operar la flexibilidad en los programas educativos.
- Se obtuvo que sólo el 37% de la población encuestada identifica cambios en los programas educativos, siendo que la institución en el momento de la investigación ya operan 21 de 57 programas educativos con la nueva estructura curricular.
- Hablar de flexibilidad, como ya se dijo anteriormente implica la vinculación al interior de las instancias de la misma institución y con estancias externas entre las que se encuentran dependencias reguladores o instituciones pares, sin embargo, únicamente el 50% de la población encuestada considera que existe vinculación con otras áreas al interior de la institución. Y así mismo más del 50% desconoce si hay vinculación con instancias externas.
- Por otro lado y en este mismo sentido, sólo el 70% de la población encuestada considera que hay cambios en la operatividad de los programas educativos y sólo para un 60% de ellos los cambios benefician, es desde este dato que surge otra interrogante ¿Cuál es la posición del 40% que no considera que los cambios en la operatividad de los programas benefician?
- Finalmente para este rubro, la población encuestada no considera que deban darse cambios en lo curricular, es decir en los programas educativos, ¿puede deberse al desconocimiento de las implicaciones o cambios curriculares? o bien ¿por qué consideran que los cambios necesarios ya se hicieron?

Lo que se identifica a partir de los resultados obtenidos es un proceso de reforma complejo, que afecta a la institución en el avance de las metas que se ha venido planteando a lo largo ya de una década. Puesto que los resultados

refieren que las acciones de cambio no son identificadas en su totalidad por las instancias administrativas y/o de gestión de la institución.

Por otro lado, lo que corresponde a la temporalidad en la que los cambios que se identifican se han llevado a cabo en un gran número de elementos evaluados los resultados indican una diversidad e imprecisión en los plazos, aunque en su mayoría los plazos identificados para el cambio son mayores a dos años y sólo manifiestan respuesta a los plazos quienes identifican cambios.

- De los resultados obtenidos entre lo más relevante se identifica que el 32% de la población encuestada considera que los cambios que se han dado han llevado un plazo mayor a tres años, lo que traduce en un proceso lento para la apropiación de cambios y el avance de los procesos establecidos como metas.
- Y para quienes identifican cambios más del 60% de la población encuestada considera que los cambios en sus funciones han llevado más de tres años en operar.

Como conclusión para las preguntas de investigación se puede determinar lo siguiente:

A partir de los resultados obtenidos, se precisa que un motivo que ha retrasado las metas que la institución se ha venido planteando a lo largo de su proceso de reforma, y que fueron presentadas en el marco general de este trabajo de investigación, es la falta de conocimiento que las instancias de apoyo (administrativas y/o de gestión) tienen sobre los cambios que se han realizado, cabe resaltar que a partir de esto surgen más preguntas que dan pauta para nuevas líneas de investigación y mayor profundidad en el análisis, como ejemplo, podría considerarse analizar si la institución:

- ¿Ha realizado los cambios que se requieren para su proceso de reforma?

- ¿Los cambios que ha realizado han sido difundidos a todas las instancias involucradas?
- ¿Las instancias involucradas se han vinculado a las perspectivas y acciones de la institución?
- ¿Qué acciones ha generado para involucrar al personal en los cambios?
- ¿Cuál ha sido el impacto de las acciones que se generan?

Preguntas que sin duda se requieren para profundizar en la problemática que este trabajo de investigación ha logrado identificar.

Los lineamientos para la educación superior se inscriben en el sentido del deber ser, y a partir de ello, determinan las políticas que le permiten dar rumbo a los cambios, sin embargo, es en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que finalmente se obtienen o no los resultados esperados. A partir entonces de fortalecer tanto las políticas como el proceso de enseñanza-aprendizaje, es que las tareas de todos los involucrados deberían articularse para dar sentido y pertinencia a los cambios que se establecen. Cabe mencionar entonces, que los resultados obtenidos sirven como un elemento más para reconsiderar las acciones de vinculación entre las instancias administrativas y/o de gestión y las operativas, en virtud de que puede apreciarse que los resultados esperados no se han alcanzado. La falta de conocimiento y apropiación de los lineamientos conduce sin duda al fracaso de las metas institucionales y por ende nacionales e internacionales que se han determinado para la educación superior.

En ese sentido, surgen nuevas consideraciones como: ¿qué hace falta para que la educación superior alcance los objetivos planteados?, ¿a qué nivel hace falta trabajar más, en lo operativo o en lo administrativo?, es decir, como se plantearía desde la teoría de sistemas: ¿Debe trabajarse en el sistema conducente o en el sistema conducido?.

Ahora bien, si como ya se analizó en el transcurso de esta investigación para las reformas los cambios dependen de un sinnúmero de factores interrelacionados deberá trabajarse sin lugar a dudas en la vinculación y difusión de lineamientos y políticas para el entendimiento, apropiación y acción de las mismas con el objetivo de minimizar el tiempo del impacto de los cambios y así mismo implementar de forma inmediata y a la par del cambio los procesos de evaluación que permitan identificar las necesidades y acciones inmediatas que deben implementarse y las que deban fortalecerse.

Considerar también el impacto de los cambios en el curriculum requiere de un trabajo articulado y vinculado con todas las instancias que intervienen como se aprecia a partir de los resultados obtenidos en este trabajo.

Los resultados vistos de manera particular representan también la necesidad de la institución de replantear sus compromisos, de reconsiderar sus estrategias y sobre todo de priorizar sus acciones. Es de todos sabido que se prioriza lo externo, reflejar en números e indicadores las acciones, sin embargo, abra que analizar su interior y repensar su propia estructura para atender las deficiencias.

## RECOMENDACIONES

Ahora bien, los resultados obtenidos permiten identificar que la evaluación institucional requiere de fortalecerse para llevar a cabo una evaluación permanente y pertinente que dé cuenta de la situación en la que la institución se encuentra, con el fin de generar acciones de mejora para alcanzar las metas planteadas. Lo que sin duda, se refuerza con las precisiones que han realizado quienes han analizado los procesos que se dan con las reformas educativas o los cambios en la educación, como lo son la OCDE, UNESCO, Villanueva, Mollis, entre otros.

Es importante resaltar que a partir de la conceptualización de las IES como sistemas, las dependencias administrativas y/o de gestión queda entendido que son un vínculo importante con la totalidad del sistema, lo que da pauta a inferir que los cambios que la institución ha establecido, requieren de fortalecer la vinculación tanto al interior como al exterior, para con ello avanzar en el entendimiento y en las acciones que se determinen en cualquier instancia para dar continuidad a los procesos y metas de cambio que se asumen.

Con todo esto se identifica la necesidad de fortalecer también los procesos de evaluación y seguimiento en todos los espacios institucionales, tanto en el sistema gestor como en el sistema productivo, sólo así puede apostarse un avance real en las reformas consideradas, lo que se vuelve inaplazable, es así que las instancias de administración y/o gestión, desde la teoría de sistemas se ubican en el sistema gestor, y es el mismo sistema gestor el que ha determinado los lineamientos de cambio, por tanto lo que puede verse a partir de los resultados obtenidos es que las personas involucradas en la dirección del cambio no tienen claro los procesos que les toca dirigir para que en el sistema productivo se lleven a cabo y siendo la administración y la gestión al interior de la institución las instancias que brindan apoyo a las instancias operativas (sistema gestor), el desconocimiento de las primeras se vuelve un grave problema para que los cambios puedan llevarse a cabo como fueron planteados, ya que el sistema gestor no ha logrado permear en sí mismo sus propios lineamientos de cambio. Esto sin duda deja al descubierto la falta de vinculación que existe al interior de las propias instituciones, se llevan a cabo acciones aisladas que no se engarzan para la continuidad y alcance de objetivos.

Finalmente cabe mencionar que es también desde el sistema gestor que las pautas para la evaluación deben determinarse y que dicha evaluación está obligada a ser en sí y para sí, tarea por demás compleja, pero necesaria. Sin evaluación constante no se pueden atender o rectificar acciones que en los



procesos de cambio curricular y/o educativo son inminentes y urgentes dada la vertiginosa realidad con la que se viven los procesos mismos en el sistema productivo que los opera de forma permanente.

A partir de ello es importante considerar que:

El cambio no se da únicamente al establecerlo en políticas o documentos, o con cambiar la estructura de una institución o de los programas educativos. El cambio sólo se logra cuando las personas son involucradas mediante participación activa y permanente en las acciones que se implementen. Lo cual requiere que la institución considere lo siguiente:

- Que genere las condiciones más adecuadas que favorezcan la vinculación y participación.
- Que las directrices que orienten los cambios se establezcan de manera clara y que se consideren las tendencias del contexto inmediato así como su pertinencia en cada ámbito.
- Que los cambios a implementar sean acordes con las funciones y tareas destinadas para cada espacio en el que se consideren aplicar.
- Que se lleve un seguimiento constante de todas las acciones que se implementen.

Así mismo, la Institución debe ser consiente a partir de los resultados de una evaluación y seguimiento permanentes de cuáles son los principios que deben guiar los procesos de cambio:

“¿Cuáles debieran ser los principios que orientan la búsqueda de la flexibilidad administrativa en la educación superior? ¿Cómo puede el sistema administrativo y los métodos de administración ser más dinámicos y flexibles en las instituciones de educación superior? ¿Cómo pueden apoyar las diferentes expresiones de flexibilidad institucional? ¿Pueden transformarse los límites rígidos entre el campo académico y el campo

administrativo en las instituciones de educación superior? ¿Es posible generar estructuras administrativas flexibles? “ (Díaz, 2002).

A partir de esto la educación superior estará en condiciones de responder de manera eficiente y eficaz a los nuevos retos y a la especificidad de su contexto, pues tendrá plena convicción de sus fortalezas y debilidades.

Los resultados de este trabajo de investigación no han hecho más que reforzar los que se ha planteado en las consideraciones de las reformas en educación, actos que se traducen en largas y complicadas acciones, en cambios de normatividad inoperables y fuera de la realidad, en políticas no consensadas o vinculadas a las necesidades, y que han tenido como resultado que la flexibilidad planteada tenga un efecto contrario, de rigidez institucional y académica que no hace más que obstaculizar los planteamientos del curriculum.

La excesiva reglamentación que tiene la universidad contemporánea es una de las principales causas para que no cambie. Pero también le corresponde a la comunidad universitaria crear el sentimiento de cambio, el sentido de la autocrítica constructiva, la capacidad de rectificar a tiempo. Reforma e innovación permanentes exigen un cuerpo normativo abierto y flexible y una voluntad de cambio impresa en las conciencias de los miembros de la comunidad universitaria. Mientras estas dos condiciones no estén en acción, todo intento de cambio será una oportunidad perdida o, en el mejor de los casos, un avance que ampliará la brecha que nos separa del cambio mismo. Por el contrario, si se cumplen esas dos condiciones, o al menos se intenta aproximarse a ellas, las reformas dejarían de existir, pues la universidad por sí misma se reformaría permanentemente (Escotet, 2005).

Asumir la flexibilidad educativa en toda su amplitud teórico/conceptual, política e instrumental, significa debilitar los principios de clasificación y enmarcamiento

con que operan las tareas educativas, es decir, significa reconstruir los ámbitos de libertad, responsabilidad, confianza y autonomía con que funcionamos. En síntesis significa modificar la distribución y formas de ejercicio del poder en nuestras instituciones (Nieto, 2002).

La investigación ha permitido vislumbrar de manera precisa que se debe trabajar en:

- Vincular los propósitos de las reformas con las determinaciones de la institución.
- Determinar el grado de coherencia entre los cambios y los planteamientos de los programas educativos, sus aciertos, sus limitaciones y las estrategias implementadas.
- Analizar los cambios que se requieren para que lo planteado en cuanto a flexibilidad en los programas educativos se lleve a cabo.
- Analizar el impacto de los cambios, sus efectos positivos, negativos o no esperados.
- Identificar las aportaciones que puedan dar pertinencia al trabajo de la institución.

## REFERENCIAS

- Ackoff, R. L., (1974). *Beyond Problem Solving*, *General Systems Yearbook*, Vol. XIX, 237-239.
- Ackoff, R. L., (1977). *The Corporate Rain Dance*, *The Wharton Magazine*, Winter, 36-41.
- Acón, M. A. (2012). *Proposal Information System For Self-Assessment And Improvement Process (Sipam), To Optimize The Academic Administration At The Uned*. *Revista Calidad en la Educación Superior Volumen 3* , 182-199.
- Aguirre, M. E. & Cols. (2009). *El nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana. Un acercamiento a su diseño y operación*.
- Alarcón Montiel E, R. R. (2011). *El impacto del modelo educativo integral y flexible de la Universidad Veracruzana en las trayectorias escolares. El caso del Área Académica Técnica Región Xalapa*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.
- Almaguer, T. E., & Elizondo, A. E., (1998). *Fundamentos sociales y psicológicos de la educación*, México D.F.: Trillas.
- ANUIES, S. (2007). *Sistema de asignación y transferencia de créditos académicos*.
- Ayala, Riquelme, L. (2011). *Mayor flexibilidad y menos ataduras administrativas para mejorar la competitividad de la Universidad de Chile*.
- Barcenás, Pozos, L. A. (2012). *La gestión en el proceso curricular*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa .
- Barragán, S. R. (2005). *El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de educación superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla*. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* , Vol. 4. (Num 1.).
- Bertalanffy, L. V. (1989). *Teoría General de Sistemas*, Fondo de Cultura Económica, México, D. F.

- Bonilla M. & Cifuentes, M. T. (2010). *Por el camino de la evaluación institucional en la Universidad Distrital Francisco de Caldas*. Revista Enunciación , Vol. 15 (Num. 2), 95-102.
- Briones G. (2003). *Métodos y técnicas de investigación para las Ciencias Sociales*. Editorial Trillas. México, Argentina, España, Colombia, Puerto Rico, Venezuela.
- Bustelo, M. (2000). *Diferencias entre evaluación e investigación: una distinción necesaria para la identidad de la evaluación de programas*. Boletín de novedades CREDI-OEI (Núm. 39).
- Calle, M. I., Sotomarin N. & Ugarte M. (2011). *¿Cómo pasar de un marco normativo rígido de cumplimiento "flexible" a un marco flexible de cumplimiento obligatorio?* Revista Economía y Sociedad No 77 CIES , 1-15.
- Campos J. & Quirós C. Juan C. (2008). *Self assessment of the university Community outreach programs and projects: a case study on the Technical Degree in Local Management given at Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica*. Posgrado y sociedad , Vol 8 (Num 2), 20-40.
- Castañeda Quintero, L. (2011). *Analizar y entender la enseñanza flexible. Un modelo de análisis de desarrollo curricular*. Revista de Medios y Educación no 39 , 167-195.
- Castillo Acosta, O. (2014). *Metodología para la Adecuación de la Estructura Organizacional de una Institución de Educación Superior en el Ámbito de la Gestión Académica: El caso de la UAEH*.
- Cerón, U. R. (2013). *El uso de los conceptos teóricos en la investigación educativa en eventos exógenos*. El caso del X CNIE.
- Chacón Castillo, B. (2011). *Los enormes retos de la educación superior en nuestro país*.
- Chacón Ramírez, S. (2005). *Universidad de Costa Rica Facultad de Educación Instituto de Caracterización de un Proceso de Autoevaluación. de lo Técnico a lo Investigativo*. Revista de Actualidades Investigativas en Educación , 1-23.
- Collis, B. & MoonenTwente J., (2011). *Flexibilidad en la educación superior: revisión de expectativas*. Revista Científica de Edocomunicación, Comunicar, no. 37 vol XIX .

- Corzo, L. & Marcano, N. (2007). *Evaluación institucional, calidad y pertinencia de las instituciones de educación superior*. Revista OMNIA , Año 13 (Num. 2), 7-29.
- Cox, J. (2008). *Preguntas frecuentes sobre evaluación y acreditación en la Educación Superior*. Revista Posgrado y Sociedad , Volumen 8. (No 1.), 117-130.
- Creswell John. W. (2002). *Qualitative, Quantitative and Mixed methods approaches, California*. Sage Publications. Inc; 2nd etidion. 246.
- Crosa, L. & E. S. (2008). *Indicadores de flexibilidad en carreras universitarias de grado*. Iberoamericana de Educación No 44/7-10. Edita : Organización de estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia Y la Cultura (OEI), 1-7.
- De La Cruz, E. (2004). *Evaluación del diseño curricular del Subprograma de Postgrado en Estrategias de Aprendizaje del Instituto Pedagógico de Miranda, UPEL*. Revista Universitaria de Investigación , Año 5 (Num 1).
- De la Garza Vizcaya, E. (2004). *La evaluación educativa*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, (RMIE) , vol. 9 (Num 23), 807-816.
- Díaz Barriga, A. (2003). *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación, cercanías y desencuentros*. Red Iberoamericana de Investigadores Sobre Curriculum.
- Díaz Barriga, F. & Lugo, E., (2003). *Desarrollo del currículo*. En: Díaz Barriga, A. (Coord.). *La investigación curricular en México*. La década de los noventa. Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol. 5, cap. 2, 63-123. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en colombia*. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES). 1-217.
- Díaz Villa, M. (2003). Reflexión inicial del diplomado "*Flexibilidad Curricular y Educación Superior*". ANUIES .
- Díaz Villa, M. (2007). *Algunas formas flexibles de la organización del currículo*.
- Díaz Villa, M. (2007). *Flexibilidad y estructura curricular: de la selección y organización del currículo*.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), (2012). *Flexibilidad curricular, académica y administrativa*.

- Ecalona Rios L. (2008). *Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica*. *Revista de Investigación Bibliotecológica* Vol 22, Número 44 .
- Elizondo, T. E., (1998). *Fundamentos sociales y psicológicos de la educación*, México D.F.: Trillas.
- Escotet, M. Á. (2005), (134-148). *Formas contemporáneas de gobierno y administración universitaria: visión histórica y prospectiva*. *Revista de Perfiles Educativos* No. 107 vol. XXVII.
- Fernández, J. A & Barajas, G. (2007). *Educación superior y globalización. Reflexiones y perspectivas. Flexibilidad. Del mundo del trabajo a la educación superior*.
- Fernández, N. (2004). *Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina*. *Revista Iberoamericana de Educación* , 39-71.
- Gago, A. (2000). *El CENEVAL y la evaluación externa de la educación en México*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* .
- García de León, P. (2011). *Panorama de la Educación 2011*. Nota de País – México. División de indicadores y análisis.
- García Robelo, O. (2012). *La enseñanza y aprendizaje de las matemáticas básicas en niños de aulas mexicanas*. Ángeles editores.
- Garzón, O., Mendoza W. & Calvache O. A. (2004). *La flexibilidad: eje de una estructura académico-administrativa*. *Revista científica Guillermo de Ockham*. Vol 7 (1) , 11-28.
- Gelman, O. & García, J. L. (1989). *Formación y axiomatización del concepto del sistema general*, Boletín del Instituto Mexicano de Planeación y Operación de Sistemas, año XIX, No. 92, enero-febrero-marzo, México, D. F.
- Gelman, O. (1996). *Desastres y Protección Civil, Fundamentos de Investigación Interdisciplinaria*, UNAM, México, D. F.
- Gimeno Sacristan, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Salamanca: Anaya.
- Giraldo, V. M. (2005). *Factores de innovación curricular y académica en la educación superior*. *Revista Uni-pluri/versidad* Vol 5 No 1
- Gómez, V.M. & Cellis, J. E. (2005). *Factores de innovación curricular y académica en la educación superior*. *Revista Uni-pluri/versidad* Vol 5 No 1 .

- Gómez, B. (2001). *Burocracia y administración pública*. Revista de gestión pública y privada no 4 , 157-167.
- González López, R. (2010). *Sustentos ontológicos, teleológicos y metodológicos de los modelos de evaluación curricular aplicados en el ámbito de la educación superior en Venezuela*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, , Vol. 12.
- González, J. (2005). *Impacto de los procesos de evaluación y acreditación en la educación superior de Latinoamérica y el caribe*.
- González, L. R. (2007). *Aproximación metodológica para la metaevaluación de la calidad programática en el ámbito de la educación superior*. Revista Acción Pedagógica (No. 16), 154-161.
- Guerra, M. R., Pabón N. & Restrepo J. M. (2002). *Flexibilidad curricular: Mayor equidad en el acceso y permanencia en la educación superior*. Revista de la educación superior Vol XXXI no. 123 .
- Gutiérrez Ángeles, O. (2006). *Flexibilidad curricular*. Universidad Veracruzana. Espacio Común de Educación Superior en Ingeniería en México.
- Hernández, R., Fernández C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herrera A. & Didrikson, A. (1999). *La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias*. Revista de Educación Superior y Sociedad Vol 10 no 2 , 29-52.
- Huffman, Schwocho, D.P. (2009). *Gestión y desarrollo curricular*. 279-302.
- IESALC/UNESCO. (2009). *Fortalecimiento del Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe*. París.
- INEE. (2006). *Plan Maestro de Desarrollo 2007-2014*. México.
- Jiménez Zaldivar, M. E. (2008). *La Evaluación-Planeación: Fase Estratégica del Proceso Académico-Administrativo de Las Instituciones de Educación Superior*.
- Joyce, B., & Weill, M., (1985). *Modelos de Enseñanza*. New Jersey, Prentice Hall, Inc.
- Mardones, J. U. (2003). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México DF: Fontamara S.A.
- Martínez Lobatos, L (2004). *El curriculum Flexible: retos ante una formación para la innovación*.



- Martínez Romo, S. (2010). *Conocimiento reflexivo y la organización educativa. La escuela como organización de conocimiento*. (M. y. En: Flores Fahara, Ed.) RMIE , Vol 15, 1-321.
- Martínez, F. (2013). *El futuro de la evaluación educativa*. Sinéctica, 40 . enero-junio
- Maruyama, M. (1974). *Paradigms and communication, Technological Forecasting and Social Change*, Vol. 6, pp. 3-32.
- Mastrocola, M. R. (2010). *Aportes para la búsqueda de los modelos de organización académica flexibles*. En X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur.
- Medina Agredo, P. (2008). *Aproximaciones a la flexibilidad curricular en la educación superior en colombia*. Revista científica Guillermo de Ockhaman. Vol 6 no.1 , 79-89.
- Menes, L. J. (1989). *La fuerza de la historia*. UAEH. Pachuca Hgo: Editorial Universitaria.
- Mertens Donna, M. (2010). *Research and evaluation in education and psicology. Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. California, United States: SAGE., 527.
- Michel, A. (1996). *La Conducción de un sistema complejo: la educación nacional*. Revista Iberoamericana de Educación .
- Mollis, M. (2003). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Buenos Aires: CLACSO.
- Mollis, M. (2010). *Las Transformaciones de la Educación Superior en América: Identidades en construcción*. Educación Superior y Sociedad , Volumen 15 (Número 1).
- Moncayo, S. & Montalvo, J. (2007). *Concepciones de evaluación y de evaluación docente*. Cuadernos de Lingüística Hispánica , No. 10, 2007, 137-148.
- Negroe Pérez, G., (1981). *Papel de la planeación en el proceso de conducción*, División de Estudios de Posgrado, Facultad de Ingeniería, UNAM, México, D. F.
- Nieto Caraveo, L. M. (2002). *La flexibilidad curricular en la educación superior*. Recuperado de : <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-PN-0210-FlexCurr.pdf> .
- OCDE (2010), *Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*.

- OCDE (2012). *Perspectivas OCDE: México. Reformas para el cambio*.
- Ortiz Cáceres, I. (2013). *Gestión curricular en las escuelas con tecnologías de la información y la comunicación. Sistematización de algunas experiencias en Chile. Revista perfiles educativos, vol XXXV. Núm 141 , 152-166.*
- Palmeros, G., Ávila J. & Cols. (2012). *Análisis del desarrollo organizacional en una Universidad Pública. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa .*
- Pedroza Flores, R. (2000). *La flexibilidad académica en la Universidad Pública. Revista ANUIES no 119 .*
- Pedroza Flores, R. (2004). *Propuesta de un modelo curricular flexible para mejorar la calidad de la formación profesional. Cuadernos para la educación superior .*
- Pedroza Flores, R., Villalobos, M. G. & Farfán, G. C. E. (2008). *Propuesta de un modelo curricular flexible para mejorar la calidad de la formación profesional. Cuadernos para la educación superior .*
- Pérez Juste, R. (2000). *La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemáticas. Revista de Investigación Educativa , Vol. 18 (Núm. 2), 261-287.*
- Rodríguez, G., Gil Flores, J. & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones aljibe. Granada España.
- Rodríguez, R. R. (2006). *Reflexiones sobre flexibilidad en las instituciones de educación superior. 1-24.*
- Rojas, U. (2002). *Sistema de evaluación y acreditación de las universidades nacionales. Marco teórico conceptual.*
- Romero, S. M. (2007). *La educación superior, una preocupación generalizada. Recuperado de : [www.curricular.info/docu/MESAS/mesa4/Flexibilidad\\_16.pdf](http://www.curricular.info/docu/MESAS/mesa4/Flexibilidad_16.pdf) .*
- Ruiz Iglesias, Magalys (2003); *“Currículum flexible”*. El enfoque integral del currículum para la formación de profesionales competentes. Editorial IPN.
- Ruiz, J. M. & G. B. (2008). *Nueva forma para una organización más flexible y con calidad del contenido de planes de estudio universitarios. Revista de Pedagogía Universitaria Vol XIII no 3 .*
- Salinas, J. (2001). *Universidades globales multinacionales: redes de aprendizaje y consorcios institucionales para el desarrollo de la formación flexible. SALINAS, J. y BATISTA, A. (Coord): Didáctica y Tecnología Educativa para*

una universidad en un mundo digital. Imprenta Universitaria. Universidad de Panamá. ISBN 9962-02-166-9. Pág. 42- 65.

- Salinas, J. (2005). *La gestión de los entornos virtuales de formación*. Universidad de las Islas Baleares. Grupo de Tecnología Educativa Seminario Internacional: La calidad de la formación en red en el Espacio Europeo de Educación Superior.
- Santos Guerra, M.A. (2000). *Metaevaluación de las escuelas: el camino del aprendizaje, del rigor, de la mejora y de la ética*. ACCION PEDAGÓGICA , Vol. 9 ( Nos 1 y 2).
- Santos, M. A. & Moreno, T. (2004). *¿EL MOMENTO DE LA META EVALUACIÓN EDUCATIVA?. Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad*. RMIE , VOL. 9 (Num 23), 913-931.
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch M. & Cook S.W. (1974). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Séptima edición. Ediciones RIALP. Madrid
- Soria Velasco, R. E. (2009). *Proceso para Autoevaluar la Universidad Técnica Estatal de Quevedo*. Facultad de Ciencias Pecuarias, Universidad Técnica Estatal de Quevedo.
- Stoner, J. A. F., Freeman, R. E. & Gilbert Jr., D. R. (1996). *Administración*, Ed. Pearson Educación, México, D. F.
- Tuirán R. (2012). *La educación superior en México 2006-2012.Un balance inicial*. Recuperado de: <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/03/la-educacion-superior-en-mexico-2006-2012-un-balance-inicial/>. En marzo de 2013.
- UAEH (2000). *Plan de Desarrollo Institucional de la UAEH 2000-2006*. Pachuca, Hgo.
- UAEH (2006). *Primer Informe de la Admisitración Universitaria*. Luis Gil Borja/Rector. Pachuca Hgo.
- UAEH (2007). *Plan de Desarrollo Institucional de la UAEH 2007-2013*. Pachuca, Hgo.
- UAEH (2007). *Segundo Informe*. Luis Gil Borja/Rector. Pachuca, Hgo.
- UAEH (2007a) *Modelo Curricular Integral UAEH. Reforma de Nivel Licenciatura*. Dirección de Educación Superior. División de Docencia, UAEH 2007.
- UAEH (2007b) *Modelo Educativo UAEH*. División de Docencia.

- UAEH (2008). *Políticas Institucionales 2008-2009*. Dirección General de Planeación. Luis Gil Borja/Rector.
- UAEH (2010). *Cuarto Informe de la Administración Universitaria*. Luis Gil Borja/Rector. Pachuca, Hgo: UAEH.
- UAEH (2011). 50 aniversario 1961-2011. GARCETA (8), 1-32.
- UAEH (2012). *Segundo Informe de la Administración Universitaria*. Humberto Veras Godoy. Rector. Anuario. Pachuca Hgo.: UAEH.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. UNESCO, París.
- UNESCO (2001). *Informe del Consejo de Administración del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IELSAC) sobre las actividades del Instituto (2000-2001)*. Paris.
- UNESCO (2003). *Desafíos de la Universidad en la Sociedad del conocimiento, Cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Managua. Nicaragua: Comité Científico Regional para América Latina y el Caribe.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. UNESCO, París.
- UNESCO (2009). *Informe del Consejo de Administración del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) sobre las actividades del instituto (2008-2009)*. París.
- UNESCO, CRESALC (1995). *Educación Superior, Integración y Globalización*. Revista, Educación Superior y Sociedad. , Vol. 6 (No. 2).
- UNESCO/CRES (2008). *La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES)*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Cartagena de Indias.
- Urquijo Carmona, M. C. (2008). *Experiencias educativas innovadoras en educación superior, un modelo flexible en construcción*. El caso de la Universidad La Salle México.
- Villanueva, E. (2008). *Reformas de la Educación Superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe*. En D. Gazzola L., Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe ( 241-296). Caracas.

## ANEXO



### UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO DIVISIÓN DE DOCENCIA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

**Presentación.** Este instrumento está dirigido al personal que labora en las dependencias de la UAEH, cuya información obtenida servirá para dar continuidad al proyecto de investigación titulado ***Evaluación de la respuesta de las instancias de gestión para la operatividad de los procesos de flexibilidad que se determina en los programas educativos de licenciatura en la UAEH.***

**Objetivo.** Identificar si las modificaciones o adecuaciones realizadas en los procesos de gestión de las dependencias universitarias dan respuesta a los planteamientos de flexibilidad que demandan los programas educativos de licenciatura a partir de la instrumentación derivada de la puesta en operación de los Modelos Educativo y Curricular de la UAEH.

**Confidencialidad.** Usted amable participante, tenga la certeza que los datos que usted proporcione en esta encuesta, serán utilizados con fines de investigación únicamente.

### CUESTIONARIO

**Instrucciones.** Marque con una X el recuadro que corresponda a su respuesta o escriba su respuesta en la línea correspondiente.

1. Género: Femenino ( ) Masculino ( )

2. ¿Cuál es su último nivel académico? : ( ) Bachillerato ( ) Licenciatura ( )  
Especialidad

( ) Maestría ( ) Doctorado

3. Indique el puesto que desempeña, según el organigrama universitario

Código	Puesto	Opción
A	Director	
B	Subdirector	
C	Jefe de Departamento	
D	Jefe de Oficina	
E	Personal Académico	
F	Personal Administrativo	

4. Señale la antigüedad que tiene laborando en la UAEH

Código	Tiempo	Opción
A	Más de 30 años	
B	De 20 a 29 años	
C	De 10 a 19 años	
D	De 6 a 9 años	
E	De 3 a 5 años	
F	De 1 a 2 años	
G	Menos de un año	

5. Indique en ¿qué dependencia está adscrito?

Código	Dirección	Opción
A	Secretaría General	
B	Dirección de Personal	
C	Dirección de Información y Sistemas	
D	Dirección de Superación Académica	
E	Dirección de Administración Escolar	
F	Dirección de Servicios a Estudiantes	
G	Dirección de Servicio Social y Prácticas Profesionales	
H	Dirección de Intercambio Académico	
I	Dirección de Extensión de la Cultura	
J	Dirección de Promoción Cultural	
K	Dirección Universitaria de Idiomas	
L	Dirección General Jurídica	

6. Señale la antigüedad que tiene laborando en la dependencia de adscripción antes indicada

Código	Tiempo	Opción
A	Más de 10 años	
B	De 5 a 10 años	
C	De 2 a 5 años	
D	De 1 a 2 años	
E	Menos de un año	

7. La función que usted desempeña, está dirigido a atender a

Académicos ( )      Estudiantes ( )      Académicos y Estudiantes ( )      Otros ( )

indique cuáles \_\_\_\_\_

8. Indique las últimas tres dependencias en las que ha estado adscrito en la UAEH, así como su tipo de nombramiento y periodo de tiempo

Código	Dependencia	Nombramiento	Periodo
A			
B			
C			

9. ¿Considera que en los últimos cinco años se han realizado modificaciones estructurales al interior de la UAEH?

Si ( ) No ( )

10. Si su respuesta es afirmativa, ¿indique en qué ámbitos considera que ha habido cambios?

Código	Ámbito	Si	No	No lo sé
A	En las políticas de la institución			
B	En los reglamentos y normatividad			
C	En la organización de la institución			
D	En la estructura de los programas educativos			
E	En la operatividad de los programas educativos			
F	En los procesos administrativos			
G	En las contrataciones de personal académico			
H	En las contrataciones de personal administrativo			
I	En la vinculación con otras direcciones o instancias de la misma institución			
J	En la vinculación con otras direcciones o instancias externas a la institución			

11. ¿Cómo considera el impacto de los cambios?

Código	Ámbito	Beneficia	Perjudica	No lo sé
A	En las políticas de la institución			
B	En los reglamentos y normatividad			
C	En la organización de la institución			
D	En la estructura los programas educativos			
E	En la operatividad los programas educativos			
F	En los procesos administrativos			
G	En las contrataciones de personal académico			
H	En las contrataciones de personal administrativo			
I	En la vinculación con otras direcciones o instancias de la misma institución			
J	En la vinculación con otras direcciones o instancias externas a la institución			

12. Señale la (s) dependencia (s) que determina (n) los cambios que se realizan al interior de la institución

Código	Instancia	Opción
<b>A</b>	El Honorable Consejo Universitario	
<b>B</b>	La Rectoría	
<b>C</b>	La Secretaría General	
<b>D</b>	Los Directores de Escuelas e Institutos	
<b>E</b>	Las Academias	
<b>F</b>	Las Direcciones Administrativas	
<b>G</b>	Otras Cuáles _____	

13. ¿Considera que la UAEH debería realizar cambios más específicos?

Si ( ) No ( )

Si su respuesta es afirmativa, indique ¿en qué debe cambiar?

---



---



---

14. Con relación a las funciones que usted desempeña en la dependencia en la que labora, considera que en los últimos cinco años

Código	Actividad	Si	No	No lo sé
<b>A</b>	Se ha modificado el organigrama			
<b>B</b>	Se han modificado los reglamentos			
<b>C</b>	Se han modificado las funciones			
<b>D</b>	No hay cambios			

15. De acuerdo con su respuesta en la pregunta 14; las modificaciones ¿en qué plazo de tiempo se han llevado a cabo?

Código	Actividad	Menos de un año	Entre uno dos años	Entre dos y tres años	Más de tres años	No se ha modificado
<b>A</b>	Se ha modificado el organigrama					
<b>B</b>	Se han modificado los reglamentos					
<b>C</b>	Se han modificado las funciones					



16. Las actividades que llevan a cabo en la dependencia en la que labora; considera que en los últimos cinco años

Código	Actividad	Si	No	No lo sé
<b>A</b>	Se realizan nuevas actividades en sustitución de las que se hacían antes			
<b>B</b>	Se han incrementado las actividades			
<b>C</b>	Las actividades continúan siendo las mismas			
<b>D</b>	Han disminuido las actividades			

17. De acuerdo a la respuesta de la pregunta 16; ¿cómo evalúa los cambios identificados?

Código	Actividad	Beneficia	Perjudica	No lo sé
<b>A</b>	Se realizan nuevas actividades en sustitución de las que se hacían antes			
<b>B</b>	Se han incrementado las actividades			
<b>C</b>	Las actividades continúan siendo las mismas			
<b>D</b>	Han disminuido las actividades			

#### DIRECCIÓN DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR

18.- ¿Considera que en los últimos cinco años se han modificado las políticas para la atención de estudiantes?

SI ( )            NO ( )

Si su respuesta es afirmativa, indique en qué considera que se han modificado:

---



---



---

19. ¿Considera que en los últimos cinco años se han modificado los reglamentos que se manejan para el funcionamiento de la Dirección en la que labora?

SI ( )            NO ( )

Si su respuesta es afirmativa, indique en qué considera que se han modificado:

---



---



---

20.- En los programas educativos de reciente creación o rediseñados en los últimos cinco años que tanto aplica lo siguiente:

Código	Acciones	Mucho	Regular	Poco	Nada
A	Los estudiantes pueden definir su propio plan de estudios				
B	Los estudiantes cuentan con las condiciones administrativas necesarias para que puedan realizar movilidad				
C	El sistema de créditos se considera importante para que los estudiantes realicen movilidad a otras instituciones				
D	La incorporación del servicio social y la práctica profesional como asignaturas en los programas educativos tiene impacto en la administración escolar				
E	La seriación que establecen los programas educativos tiene impacto en la administración escolar				
F	Se han incrementado los procesos de convalidación de estudios				
G	Se han incrementado los procesos de revalidación de estudios				
H	Se han incrementado los procesos de equivalencia de estudios				
I	Los estudiantes pueden inscribirse a asignaturas compartidas en diferentes programas educativos				
J	El sistema de administración de los programas educativos facilita la Administración Escolar				
K	El sistema de administración de los programas educativos facilita las inscripciones y tramites a los estudiantes				

Gracias por su valiosa participación

#### DIRECCIÓN DE PROMOCIÓN CULTURAL

18. ¿Considera que en los últimos cinco años se han modificado las políticas para que los estudiantes realicen actividades culturales?

SI ( ) NO ( )

Si su respuesta es afirmativa, indique en qué considera que se han modificado:

---



---



---

19. ¿Considera que en los últimos cinco años los reglamentos que se manejan para el funcionamiento de la Dirección en la que labora han sido modificados?

SI ( ) NO ( )

Si su respuesta es afirmativa, indique en qué considera que se han modificado:

---

---

---

20. ¿Considera que en los últimos cinco años se han incrementado acciones para el fortalecimiento de las actividades culturales y de promoción de la salud?

SI ( )            NO ( )

Indique por qué lo considera:

---

---

---

21. ¿Considera que la incorporación de los programas institucionales dirigidos a la formación integral son flexibles para los estudiantes?

SI ( )            NO ( )

Indique por qué lo considera:

---

---

---

22. ¿Considera que la creación de las academias institucionales favorece el trabajo colegiado?

SI ( )            NO ( )

Indique por qué lo considera:

---

---

---

23. ¿Considera que el trabajo colegiado favorece el trabajo académico en la institución?

SI ( ) NO ( )

Indique por qué lo considera:

---

---

---

24. ¿Considera que la gestión para el desarrollo de los programas institucionales es adecuada?

SI ( ) NO ( )

Indique por qué lo considera:

---

---

---

Gracias por su valiosa participación

#### DIRECCIÓN UNIVERSITARIA DE IDIOMAS

18. ¿Considera que en los últimos cinco años se han modificado las políticas para que los estudiantes se incorporen al aprendizaje de idiomas?

SI ( ) NO ( )

Si su respuesta es afirmativa, indique en qué considera que se han modificado:

---

---

---

19. ¿Considera que en los últimos cinco años se han modificado los reglamentos que se manejan para el funcionamiento de la Dirección en la que labora?

SI ( )            NO ( )

Si su respuesta es afirmativa, indique en qué considera que se han modificado:

---

---

---

20. ¿Considera que en los últimos cinco años se ha incrementado el número de estudiantes que aprenden otro (s) idioma (s)?

SI ( )            NO ( )

Indique por qué lo considera:

---

---

---

21. ¿Considera que la incorporación de los programas institucionales dirigidos a la formación integral son flexibles para los estudiantes?

SI ( )            NO ( )

Indique por qué lo considera:

---

---

---

22. ¿Considera que la creación de las academias institucionales favorece el trabajo colegiado?

SI ( )            NO ( )

Indique por qué lo considera:

---

---

---

23. ¿Considera que el trabajo colegiado favorece el trabajo académico en la institución?

SI ( )      NO ( )

Indique por qué lo considera:

---

---

---

24. ¿Considera que la gestión para el desarrollo de los programas institucionales es adecuada?

SI ( )      NO ( )

Indique por qué lo considera:

---

---

---

Gracias por su valiosa participación

#### DIRECCIÓN DE INFORMACIÓN Y SISTEMAS

18.- ¿Considera que en los últimos cinco años se han modificado las políticas para la aplicación de sistemas de información dentro de la institución?

SI ( )      NO ( )

Si su respuesta es afirmativa, mencione en qué considera que se han modificado:

---

---

---

19. ¿Considera que en los últimos cinco años se han modificado los reglamentos que se manejan para el funcionamiento de la Dirección en la que labora?

SI ( )            NO ( )

Si su respuesta es afirmativa, mencione en qué considera que se han modificado:

---

---

---

20. ¿Considera que existe vinculación entre diferentes sistemas de información al interior de la institución?:

SI ( )            NO ( )

Indique por qué lo considera:

---

---

---

21. ¿Considera que los sistemas de información son elementos que favorecen el flujo de información?:

SI ( )            NO ( )

Indique por qué lo considera:

---

---

---

22.- ¿Considera que los sistemas de información apoyan el proceso para que los estudiantes puedan diseñar su propia trayectoria escolar?

SI ( )            NO ( )

Indique por qué lo considera:

---

---

---

Código	Procesos	Más fáciles	Siguen igual	Son más complicados	No se consideran	No lo sabe
A	La vinculación entre los sistemas de información					
B	La obtención de datos por parte de diversas instancias internas de la institución					
C	La obtención de datos por parte de diversas instancias externas de la institución					
D	La vinculación entre programas educativos					
E	La vinculación entre Institutos					
F	La vinculación entre Escuelas Superiores					
G	El trabajo de academias dentro de los programas educativos					
H	El trabajo de academias institucionales					
I	El impacto en el aprendizaje de las tutorías que reciben los estudiantes					
J	La vinculación de los estudiantes al escenario real					

23.- ¿Considera que los sistemas de información apoyan el proceso para que los estudiantes puedan realizar movilidad a otras instituciones?

SI ( ) NO ( )

Indique por qué lo considera:

---

---

---

24. ¿Cómo considera los procesos del sistema de información en los últimos cinco años?

Gracias por su valiosa participación



DIRECCIÓN JURÍDICA

18. ¿Considera que en los últimos cinco años se han modificado las políticas institucionales?

SI ( ) NO ( ) Indique porqué lo considera:

Si su respuesta es afirmativa, indique en qué se han modificado

---

---

---

19. Los reglamentos utilizados para el funcionamiento de la dependencia en la que labora ¿han sido modificados en los últimos cinco años?

SI ( ) NO ( )

Si su respuesta es afirmativa, indique en qué se han modificado

---

---

---

20. En los últimos cinco años, ¿cómo considera la modificación en los siguientes elementos?

Código	Elementos	Más fáciles	Siguen igual	Más complicadas	No lo sabe
A	En las políticas institucionales				
B	En las políticas de las diferentes dependencias				
C	En los reglamentos institucionales				
D	En los reglamentos de las diferentes dependencias				
E	La gestión para la revisión de las propuestas de cambio en la normatividad				
F	La revisión de las propuestas de cambio en la normatividad				
G	La aprobación de las propuestas de cambio en la normatividad				

Gracias por su valiosa participación

## DIRECCIÓN DE TUTORÍAS

18. ¿Considera que en los últimos cinco años se han modificado las políticas para la atención de estudiantes?

SI ( )            NO ( )

Si su respuesta es afirmativa, indique en qué se han modificado:

---

---

---

19. ¿Considera que en los últimos cinco años se han modificado los reglamentos que se manejan para el funcionamiento de la Dirección en la que labora?

SI ( )            NO ( )

Si su respuesta es afirmativa, indique en qué se han modificado:

---

---

---

20. En los últimos cinco años, si hubo modificaciones ¿cómo las considera?:

Código	Procesos	Más fáciles	Siguen igual	Son más complicados	No se consideran	No lo sabe
A	Los sistemas de información para las tutorías					
B	La gestión de modificaciones en el sistema de información					
C	El compromiso de los académicos para la realización de tutorías					
D	El compromiso de los académicos para la realización de asesorías					
E	El compromiso de los estudiantes para la asistencia a tutorías					
F	El compromiso de los estudiantes para la asistencia a asesorías					

Gracias por su valiosa participación

DIRECCIÓN DE SUPERACIÓN ACADÉMICA

18. ¿Considera que en los últimos cinco años se han modificado las políticas para el uso de la tecnología en la institución?

SI ( ) NO ( )

Si su respuesta es afirmativa, indique en qué se han modificado:

---

---

---

19. ¿Considera que en los últimos cinco años se han modificado los reglamentos que se manejan para el funcionamiento de la Dirección en la que labora?

SI ( ) NO ( )

Si su respuesta es afirmativa, indique en qué se han modificado:

---

---

---

20. Considera que el uso de la plataforma institucional en los últimos cinco años:

Se ha incrementado ( ) Se mantiene igual ( ) Ha disminuido ( ) No lo sabe ( )

Indique por qué lo considera:

---

---

---

21. ¿Considera que el uso de la plataforma institucional tiene un impacto favorable para el aprendizaje?:

SI ( ) NO ( )

Indique por qué lo considera:

---

---

---

Gracias por su valiosa participación

#### DIRECCIÓN DE SERVICIO SOCIAL Y PRÁCTICAS PROFESIONALES

18. ¿Considera que en los últimos cinco años se han modificado las políticas para que los estudiantes se incorporen a las prácticas profesionales?

SI ( )      NO ( )

Si su respuesta es afirmativa, indique en qué se han modificado:

---

---

---

19. ¿Considera que en los últimos cinco años se han modificado las políticas para que los estudiantes se incorporen al servicio social?

SI ( )      NO ( )

Si su respuesta es afirmativa, indique en qué se han modificado:

---

---

---

20. ¿Considera que en los últimos cinco años se han modificado los reglamentos que se manejan para el funcionamiento de la Dirección en la que labora?

SI ( )      NO ( )

Si su respuesta es afirmativa, indique en qué se han modificado:

---



---



---

21. En los últimos cinco años ¿cómo considera los siguientes procesos?:

Código	Procesos	Más fáciles	Siguen igual	Son más complicados	No se consideran	No lo sabe
A	La vinculación con los escenarios para el desarrollo de las prácticas profesionales					
B	La vinculación con los escenarios para el desarrollo del servicio social					
C	La gestión para la inscripción de los estudiantes en las prácticas profesionales					
D	La gestión para la inscripción de los estudiantes en el servicio social					

22. ¿Cómo considera las siguientes acciones que se han implementado?:

Código	Acciones	Beneficia la formación de los estudiantes	No impacta en la formación de los estudiantes	Perjudica la formación de los estudiantes	No lo sabe
A	La incorporación de la práctica profesional como asignatura en los programas educativos				
B	La incorporación del servicio social como asignatura en los programas educativos				
C	Que se deba acreditar la asignatura de práctica profesional				
D	Que se deba acreditar la asignatura de servicio social				
E	Que se desarrolle un proyecto de investigación como evidencia de la práctica profesional				
F	Que se desarrolle un proyecto de investigación como evidencia del servicio social				

Gracias por su valiosa participación



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO  
DIVISIÓN DE DOCENCIA  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

**Presentación.** Este instrumento está dirigido al personal que labora en las dependencias de la UAEH, cuya información obtenida servirá para dar continuidad al proyecto de investigación titulado ***Evaluación de la respuesta de las instancias de gestión para la operatividad de los procesos de flexibilidad que se determina en los programas educativos de licenciatura en la UAEH.***

**Objetivo.** Identificar si las modificaciones o adecuaciones realizadas en los procesos de gestión de las dependencias universitarias dan respuesta a los planteamientos de flexibilidad que demandan los programas educativos de licenciatura a partir de la instrumentación derivada de la puesta en operación de los Modelos Educativo y Curricular de la UAEH.

**Confidencialidad.** Usted amable participante, tenga la certeza que los datos que usted proporcione en esta encuesta, serán utilizados con fines de investigación únicamente.

## CUESTIONARIO

**Instrucciones.** Marque con una X el recuadro que corresponda a su respuesta o escriba su respuesta en la línea correspondiente.

2. Género: Femenino ( ) Masculino ( )

2. ¿Cuál es su último nivel académico? : ( ) Bachillerato ( ) Licenciatura ( )

Especialidad

( ) Maestría ( ) Doctorado

3. Señale la antigüedad que tiene laborando en la UAEH

Código	Tiempo	Opción
A	Más de 30 años	
B	De 20 a 29 años	
C	De 10 a 19 años	
D	De 6 a 9 años	
E	De 3 a 5 años	
F	De 1 a 2 años	
G	Menos de un año	

4. ¿Cuál es su área de adscripción?: \_\_\_\_\_

5.- Señale la antigüedad laborando en la dependencia de adscripción indicada:

Código	TIEMPO	Opción
<b>A</b>	Más de 10 años	
<b>B</b>	De 5 a 10 años	
<b>C</b>	De 2 a 5 años	
<b>D</b>	De 1 a 2 años	
<b>E</b>	Menos de un año	

6.- El trabajo que usted realiza esta dirigido a atender a:

Académicos ( )      Estudiantes ( )      Académicos y Estudiantes ( )      Otros ( )

indique cuáles: \_\_\_\_\_

7. Indique las últimas tres dependencias en las que ha estado adscrito en la UAEH, así como su tipo de nombramiento y periodo de tiempo

Código	Dependencia	Nombramiento	Periodo
<b>A</b>			
<b>B</b>			
<b>C</b>			

8.- ¿Considera que en los últimos cinco años se han realizado modificaciones estructurales al interior de la UAEH?

Si ( )      No ( )

9. Si su respuesta es afirmativa, ¿indique de la siguiente lista en qué ámbitos considera que ha habido cambios?

Código	Ámbito	Si	No	No lo sé
A	En las políticas de la institución			
B	En los reglamentos y normatividad			
C	En la organización de la institución			
D	En la estructura de los programas educativos			
E	En la operatividad de los programas educativos			
F	En los procesos administrativos			
G	En las contrataciones de personal académico			
H	En las contrataciones de personal administrativo			
I	En la vinculación con otras direcciones o instancias de la misma institución			
J	En la vinculación con otras direcciones o instancias externas a la institución			

10. ¿Cómo considera el impacto de los cambios?

Código	Ámbito	Beneficia	Perjudica	No lo sé
A	En las políticas de la institución			
B	En los reglamentos y normatividad			
C	En la organización de la institución			
D	En la estructura los programas educativos			
E	En la operatividad los programas educativos			
F	En los procesos administrativos			
G	En las contrataciones de personal académico			
H	En las contrataciones de personal administrativo			
I	En la vinculación con otras direcciones o instancias de la misma institución			
J	En la vinculación con otras direcciones o instancias externas a la institución			

11. Señale la (s) dependencia (s) que determina (n) los cambios que se realizan al interior de la institución

Código	Instancia	Opción
A	El Honorable Consejo Universitario	
B	La Rectoría	
C	La Secretaría General	
D	Los Directores de Escuelas e Institutos	
E	Las Academias	
F	Las Direcciones Administrativas	
G	Otras Cuáles _____	

12. ¿Considera que la UAEH debería realizar cambios más específicos?

Si ( ) No ( )



Indique por qué lo considera:

---



---



---

13. Con relación a las funciones que usted desempeña en la dependencia en la que labora, considera que en los últimos cinco años

Código	Actividad	Si	No	No lo sé
<b>A</b>	Se ha modificado el organigrama			
<b>B</b>	Se han modificado los reglamentos			
<b>C</b>	Se han modificado las funciones			
<b>D</b>	No hay cambios			

14. De acuerdo con su respuesta en la pregunta 13; las modificaciones ¿en qué plazo de tiempo se han llevado a cabo?

Código	Actividad	Menos de un año	Entre uno y dos años	Entre dos y tres años	Más de tres años	No se ha modificado
<b>A</b>	Se ha modificado el organigrama					
<b>B</b>	Se han modificado los reglamentos					
<b>C</b>	Se han modificado las funciones					

15. Las actividades que llevan a cabo en la dependencia en la que labora; considera que en los últimos cinco años

Código	Actividad	Si	No	No lo sé
<b>A</b>	Se realizan nuevas actividades en sustitución de las que se hacían antes			
<b>B</b>	Se han incrementado las actividades			
<b>C</b>	Las actividades continúan siendo las mismas			
<b>D</b>	Han disminuido las actividades			

16. De acuerdo a la respuesta de la pregunta 15; ¿cómo evalúa los cambios identificados?

Código	Actividad	Beneficia	Perjudica	No lo sé
<b>A</b>	Se realizan nuevas actividades en sustitución de las que se hacían antes			
<b>B</b>	Se han incrementado las actividades			
<b>C</b>	Las actividades continúan siendo las mismas			
<b>D</b>	Han disminuido las actividades			

17. En los últimos cinco años, ¿cómo considera los siguientes procesos?:

Código	Procesos	Siguen igual	Son más fáciles	Son más complicados	No lo sabe
<b>A</b>	La contratación de docentes de tiempo completo				
<b>B</b>	La contratación de docentes por asignatura				
<b>C</b>	El control de asistencias de docentes de tiempo completo				
<b>D</b>	El control de asistencias de docentes por asignaturas				

18. La incorporación del uso del escenario real y virtual dentro de diferentes asignaturas en los programas educativos implica que los académicos deban moverse fuera de la aulas, ¿esto ha generado que se modifiquen los controles de registro de asistencia?

SI ( ) NO ( )

Indique por qué lo considera:

---



---



---

19. En los últimos cinco años, cómo considera el impacto en los siguientes elementos:

Código	Elementos	Es bueno	Sigue igual	Es deficiente	No lo sé
<b>A</b>	Las políticas para la aplicación de sistemas de información				
<b>B</b>	La vinculación entre diferentes sistemas de información				
<b>C</b>	Las políticas para el uso de las tecnologías				
<b>D</b>	El uso de la plataforma institucional				
<b>E</b>	Las políticas para la atención de estudiantes				
<b>F</b>	Las políticas para que los estudiantes se incorporen a las prácticas profesionales				
<b>G</b>	Las políticas para que los estudiantes se incorporen al servicio social				
<b>H</b>	Las políticas para que los estudiantes se incorporen a actividades culturales y de promoción de la salud				
<b>I</b>	Las políticas para que los estudiantes se incorporen al aprendizaje de idiomas				

20. Considera que el uso de la plataforma institucional tiene un impacto favorable para el aprendizaje:

SI ( ) NO ( )

Indique por qué lo considera:

---

---

---

21. Considera que la incorporación de los programas institucionales dirigidos a la formación integral son flexibles para los estudiantes:

SI ( )      NO ( )

Indique por qué lo considera:

---

---

---

22. El pago que reciben los académicos que están a cargo de las asignaturas de **servicio social** es:

Código	Pago	Opción
A	Menor que el de las demás asignaturas	
B	Igual que el de las demás asignaturas	
C	Mayor que el de las demás asignaturas	
D	No se pagan	
E	No lo sabe	

23. El pago que reciben los académicos que están a cargo de las asignaturas **prácticas profesionales** es:

Código	Pago	Opción
A	Menor que el de las demás asignaturas	
B	Igual que el de las demás asignaturas	
C	Mayor que el de las demás asignaturas	
D	No se pagan	
E	No lo sabe	

24. Considera que la creación de las academias institucionales favorece el trabajo colegiado:

SI ( )      NO ( )

Indique por qué lo considera:

---

---

---

25. Considera que el trabajo colegiado favorece el trabajo académico en la institución:

SI ( )            NO ( )

Indique por qué lo considera:

---

---

---

26. ¿Considera que la gestión para el desarrollo de los programas institucionales es adecuada?:

SI ( )            NO ( )

Indique por qué lo considera:

---

---

---

27. ¿Considera que en los últimos cinco años ha incrementado el número de estudiantes que aprenden otro (s) idioma (s)?

SI ( )            NO ( )

Indique por qué lo considera:

---

---

---

28. ¿Cómo considera las siguientes acciones que se han implementado?:

Código	Acciones	Beneficia la formación de los estudiantes	No impacta en la formación de los estudiantes	Perjudica la formación de los estudiantes	No lo sabe
A	La incorporación de la práctica profesional como asignatura en los programas educativos				
B	La incorporación del servicio social como asignatura en los programas educativos				
C	Que se deba acreditar la asignatura de práctica profesional				
D	Que se deba acreditar la asignatura de servicio social				
E	Que se desarrolle un proyecto de investigación como evidencia de la práctica profesional				
F	Que se desarrolle un proyecto de investigación como evidencia del servicio social				

29. En el programa educativo que usted coordina que tanto aplica lo siguiente:

Código	Acciones	Mucho	Regular	Poco	Nada
A	Los estudiantes pueden definir su propio plan de estudios				
B	Los estudiantes cuentan con las condiciones administrativas necesarias para que puedan realizar movilidad				
C	El sistema de créditos se considera importante para que los estudiantes realicen movilidad a otras instituciones				
D	La incorporación del servicio social y la práctica profesional como asignaturas en los programas educativos tiene impacto en la administración escolar				
E	La seriación que establecen los programas educativos tiene impacto en la administración escolar				
F	Se han incrementado los procesos de convalidación de estudios				
G	Se han incrementado los procesos de revalidación de estudios				
H	Se han incrementado los procesos de equivalencia de estudios				
I	Los estudiantes pueden inscribirse a asignaturas compartidas en diferentes programas educativos				
J	El sistema de administración de los programas educativos favorece la Administración Escolar				
K	El sistema de administración de los programas educativos facilita las inscripciones y tramites a los estudiantes				

29. En los últimos cinco años ¿cómo considera los siguientes procesos?

Código	Procesos	Más fáciles	Siguen igual	Son más complicados	No se consideran	No lo sabe
A	La vinculación entre los sistemas de información					
B	La obtención de datos por parte de diversas instancias internas de la institución					
C	La obtención de datos por parte de diversas instancias externas de la institución					
D	La vinculación entre programas educativos					
E	La vinculación entre Institutos					
F	La vinculación entre Escuelas Superiores					
G	El trabajo de academias dentro de los programas educativos					
H	El trabajo de academias institucionales					
I	El impacto en el aprendizaje de las tutorías que reciben los estudiantes					
J	La vinculación de los estudiantes al escenario real					
K	La vinculación con los escenarios para el desarrollo de las prácticas profesionales					
L	La vinculación con los escenarios para el desarrollo del servicio social					
M	La gestión para la inscripción de los estudiantes en las prácticas profesionales					
N	La gestión para la inscripción de los estudiantes en el servicio social					
Ñ	Los sistemas de información para las tutorías					
O	La gestión de becas para los estudiantes					
P	El compromiso de los académicos para la realización de tutorías					
Q	El compromiso de los académicos para la realización de asesorías					
R	El compromiso de los estudiantes para la asistencia a tutorías					
S	El compromiso de los estudiantes para la asistencia a asesorías					
T	La vinculación con los escenarios para el desarrollo de movilidad estudiantil					
U	La vinculación con los programas educativos para la difusión de convocatorias para la movilidad estudiantil					
V	La gestión para la inscripción de los estudiantes para la movilidad estudiantil					
W	Los trámites que deben realizar los estudiantes para movilidad					
X	La aceptación de los estudiantes en convocatorias de movilidad internacional					
Y	La aceptación de los estudiantes en convocatorias de movilidad nacional					
Z	La pertinencia de los requisitos en las convocatorias para la movilidad					

Gracias por su valiosa participación