



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA
SUPERIOR

"LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS
ESTUDIANTES DE
LICENCIATURA DE LA UVM TEXCOCO"

TESIS

Que como requisito parcial para obtener el grado de

DOCTOR EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA
SUPERIOR

PRESENTA

PATRICIA ANTONIO PÉREZ

BAJO LA SUPERVISIÓN DE:

DRA. GLADYS MARTÍNEZ GÓMEZ



CHAPINGO, ESTADO DE MÉXICO, MAYO DE 2017.



**LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA DE LA UVM
TEXCOCO.**

Tesis realizada por **Patricia Antonio Pérez** bajo la dirección del Comité Asesor indicado, aprobada por él mismo y aceptada como requisito parcial para obtener el grado de:

**DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
AGRÍCOLA SUPERIOR**

DIRECTORA: _____

Dra. GLADYS MARTÍNEZ GÓMEZ

ASESOR: _____

Dr. JOSÉ ALFREDO CASTELLANOS SUÁREZ

ASESOR: _____

Dr. PABLO LINARES LINARES

LECTOR EXTERNO: _____

Dr. JOSÉ LUIS GARCÍA CUÉ

Chapingo, Estado de México, 9 de mayo de 2017.

Agradecimiento

La presente investigación ha sido posible gracias a la voluntad, disposición, confianza y colaboración de diversas instituciones, personas y autoridades. Por ello sirva la presente para agradecer de manera sincera todo el apoyo recibido.

Agradezco a la Universidad Autónoma Chapingo, por brindarme la oportunidad de alcanzar una meta largamente acariciada, en donde encontré la libertad, confianza y apoyo para mi formación académica. La universidad presta un servicio invaluable a aquellos que buscan su desarrollo profesional. Y entre sus entramados organizacionales, deja huella en quienes transitamos por sus aulas, comprometiéndonos a corresponder con compromiso ético, responsable y crítico en ser factor de cambio que genere soluciones a problemáticas sociales y educativas.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la oportunidad de contar con una beca para realizar mis estudios de Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior (DCEAS).

A la Dra. Gladys Martínez por su confianza, apoyo, libertad y sus enseñanzas, pero sobre todo por su calidad humana, lo que permite a quienes dirige atreverse y proponer nuevos caminos para la generación del conocimiento. Al Doctor José Alfredo Castellanos y Pablo Linares por aceptar ser parte de mi comité de tesis.

Al Dr. José Luis García Cué quien la vida lo puso en mi camino y en quien he encontrado un maestro que me enseña con su ejemplo y dedicación, que trabaja a la par conmigo y me orienta, aconseja y siempre está dispuesto a correr el riesgo conmigo. Y cuya amistad es invaluable para mí.

A la Universidad del Valle de México un agradecimiento especial por su disposición, confianza y apoyo para realizar estudios sobre el aprendizaje, desempeño, caracterización, motivación de sus estudiantes de licenciatura en sus entornos académicos, así como para verificar procesos de gestión académica y que sus procesos de enseñanza aprendizaje sean

exitosos. Esta disposición permitió la construcción y conclusión de este trabajo de investigación.

DEDICATORIA

La formación y superación de los profesionales en diversas disciplinas, se ve fortalecida por el acompañamiento solidario, amoroso y fraterno de aquellos que son los pilares de nuestra vida. Agradezco infinitamente a:

Miguel Ángel quien más que un esposo es un cómplice, que me apoya en todas mis cruzadas, anhelos, aventuras y ocurrencias.

A Brenda Mariana y Juan Manuel quienes son mi orgullo y Combustible que anima mi vida.

A Juan Antonio Ramírez y María Pérez Cruz, quiénes con su ejemplo, tenacidad y guía, me han mostrado el sendero que he transitado diligentemente, con compromiso, respeto y constancia. Porque la perseverancia todo lo logra.

A Dios porque en este momento de mi vida me encuentro: lista para enunciar el verso de mi poeta favorito: Vida nada me debes vida estamos en paz.

Datos biográficos de la Autora

Patricia Antonio Pérez nació en el Distrito Federal hoy Ciudad de México el 7 de febrero de 1961. Es de profesión inicial Química Farmacéutica Bióloga (QFB) por la UNAM. Tiene la maestría en Docencia y Administración de la Educación Superior con Mención Honorífica y un Doctorado en Ciencias de la Educación por el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.

Es un profesional que ha transitado por las diversas aristas de la educación, ha sido docente de asignatura de la licenciatura en QFB y Técnico académico Titular en la especialidad de Farmacia Industrial en la UNAM, investigador auxiliar en el Departamento de Química CINVESTAV IPN, Académico de Tiempo Completo en la UVM, Directora Académica de Licenciatura semestral, Empresaria del sector de educación básica, Director Escolar de Primaria y Preescolar.

En el área Química ha sido becado para formar parte del programa que ofrecía el Instituto de Química de la UNAM denominado: Formación de Investigadores.

Cuenta con diplomados en: Working adult education, Teaching and Learning in Higher Education, Education on Line, Hybride y Blended Derechos Humanos, Análisis Histórico, Filosófico Y Psicopedagógico de la Educación Superior, Docencia de la Educación Superior, Investigación Educativa, Administración de la Educación Superior.

Tiene en su divulgación científica y disciplinar la participación en los libros: “Dialogo entre saberes en torno a la educación ambiental”, “Globalización y escatología del capitalismo en la era de la resistencia”, “Negocios internacionales, planeación estratégica y comercio internacional, tres ensayos en convergencia” y la publicación de los artículos: “Estilos de aprendizaje y su relación con el instrumento EGEL-CENEVAL”. La planeación didáctica del profesor universitario, características y elementos, entre lo deseable y lo real “Las características, circunstancias y motivaciones de los estudios universitarios de adultos trabajadores” “La globalización y sus claroscuros en la Educación en México”. “El pensamiento complejo y la construcción del conocimiento: andamios para un nuevo paradigma”. “Electron Impact Mass Spectrometry of 7 -8-trans-Cycloheptane-[1,2-c]-1-methyl-8-(o- and p- R-phenyl)- Δ^2 -pyrazoline”.

Ha dirigido tesis y servicio social durante su estancia en la UNAM, y en 2015 se hizo acreedora al 2° lugar a nivel UVM del premio David Wilson a la Excelencia Académica que organiza Laureate y UVM.

Se caracteriza por ir en sintonía con los tiempos que permean el sector educativo ya que se encuentra en formación continua y a lo largo de toda la vida, cuenta con un gran número de cursos de formación docente y profesional, además que ha impartido una gran cantidad de cursos de formación y capacitación.

ÍNDICE

Contenido	Pág.
Introducción	1
Justificación	10
CAPÍTULO 1. Orígenes y desarrollo de la UVM y su modelo educativo	15
CAPÍTULO 2. LAS TEORÍAS COGNITIVAS DEL APRENDIZAJE	34
2.1 ¿Qué es el aprendizaje?	34
2.2 Cognoscitivismo	37
2.2.1 Transitando en el cambio hacia el Paradigma Cognitivo	38
2.3 Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel	40
2.4 Teoría del aprendizaje por equilibración de Piaget	43
2.5 Teoría de la instrucción de Brunner	49
2.6 Teoría del aprendizaje sociocultural de Vygotsky	54
CAPITULO 3. LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO, CARACTERÍSTICAS Y ELEMENTOS ENTRE LO DESEABLE Y LO REAL	58
Resumen	58
Introducción	59
Método	64
Resultados: características y elementos de la planeación didáctica	65
A manera de cierre	69
Referencias	70
CAPITULO 4. EL ESTUDIANTE ADULTO TRABAJADOR, CARACTERÍSTICAS, CIRCUNSTANCIAS Y MOTIVACIONES EN LA UNIVERSIDAD	72
Resumen	72
Introducción	73
Educación para adultos trabajadores	74
Método	76
Resultados: caracterización y datos personales	77
Circunstancias, motivaciones y características del proceso de formación universitario	79
Conclusiones	82
Referencias	84
CAPITULO 5. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE UN ANDAMIO PARA UN DESARROLLO COMPATIBLE	86
Introducción	86
Objetivo	93
Metodología	93
Resultados parciales	94
Estrategias de aprendizaje	94
Conclusiones	96
Referencias Bibliográfica	97
CAPITULO 6. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LOS FACTORES QUE INCIDEN EN EL DESEMPEÑO DEL EXAMEN GENERAL DE EGRESO (EGEL-CENEVAL)	99
Resumen	99
Introducción y justificación	100
Estilos de Aprendizaje	109
Objetivo General	115
Supuesto	115
Metodología	115
Resultados	116
Conclusiones	124
Referencias Documentales	125
CAPITULO 7. RELACIÓN ENTRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EL EGEL-TEXCOCO CENEVAL: CASO UVM	129
Resumen	129
Introducción y justificación	129

Estilos de Aprendizaje y su relación con instrumentos del CENEVAL	136
Objetivo y supuesto	138
Metodología	139
Resultados	140
Conclusiones	143
Referencias Documentales	144
CAPITULO 8. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LA ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES	148
UNIVERSITARIOS	
Resumen	148
Introducción	148
Estrategias de aprendizaje	151
Objetivo	153
Metodología	153
Resultados parciales	154
Conclusiones	158
Referencias bibliográficas	160
Conclusiones finales	162
Fuentes de referencia	167

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

FIGURAS

Figura 1. Los retos de la educación superior.....	6
Figura 2. Mejora de la calidad académica UVM.....	8
Figura 3. Líneas de acción	11
Figura 4 Características de la planeación.....	62
Figura 5 Contenido del Examen EGEL-CENEVAL para Pedagogía-Ciencias de la Educación.....	106
Figura 6. Metodología.....	116
Figura 7. Representación gráfica de datos de los alumnos en el CHAEA.....	118
Figura 8. Distribución de frecuencias de las puntuaciones en el Estilo Activo.....	119
Figura 9. Red de dependencias para el Estilo Activo.....	119
Figura 10. Distribución de frecuencias de las puntuaciones en el Estilo Reflexivo.....	119
Figura 11. Red de dependencias para el Estilo Reflexivo.....	120
Figura 12. Distribución de frecuencias de las puntuaciones en el Estilo Teórico.....	120
Figura 13. Red de dependencias para el Estilo Reflexivo.....	121
Figura 14. Distribución de frecuencias de las puntuaciones en el Estilo Pragmático.....	121
Figura 15. Red de dependencias para el Estilo Pragmático.....	122
Figura 16. CENEVAL.....	130
Figura 17. Mapa conceptual del CHAEA.....	137
Figura 18. Metodología.....	139
Figura 19. Representación gráfica de datos de los alumnos en el CHAEA.....	141

TABLAS

Tabla 1. Características y elementos de la planeación didáctica de profesores de UVM Texcoco.....	65
Tabla 2. Caracterización y datos personales.....	77
Tabla 3. Circunstancias, motivaciones y características del proceso de formación universitario.....	79
Tabla 4. Estrategias de aprendizaje.....	95
Tabla 5. Datos obtenidos por los alumnos en el CHAEA.....	118
Tabla 6. Correlación de Spearman ($\alpha=0.05$)	122
Tabla 7. Alcances y atributos del EGEL.....	131
Tabla 8. Beneficios del EGEL.....	134
Tabla 9. Áreas que cubre el EGEL del CENEVAL en la UVM TEXCOCO.....	135
Tabla 10. Datos obtenidos por los alumnos en el CHAEA.....	140
Tabla 11. Estadísticos descriptivos por del EGEL-CENEVAL por área y total.....	141
Tabla 12. Correlación de Spearman ($\alpha=0.05$)	142
Tabla 13. Hábitos de estudio.....	155
Tabla 14. Estrategias de aprendizaje.....	156
Tabla 15. Las estrategias de aprendizaje escritas.....	157

LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA DE LA UVM TEXCOCO.

Patricia Antonio Pérez

Resumen

Este trabajo de investigación se enfoca a estudiar la formación académica de los estudiantes de las licenciaturas tradicional y ejecutiva de la Universidad del Valle de México (UVM) Texcoco, la cual como toda institución de educación superior, guía y orienta su oferta educativa en sus planes de estudio y programas de materia o asignatura, la cual regula la práctica educativa a cargo de los docentes, en virtud de que definen objetivos o competencias que definen los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas del perfil de egreso. Así como los aprendizajes y las competencias a fortalecer y desarrollar por los estudiantes en cada materia o asignatura.

En sus aspectos más concretos y prácticos, el modelo educativo, los planes y programas de estudio definen las actividades de aprendizaje, los medios de evaluación y acreditación de aprendizajes, los escenarios de práctica educativa, la bibliografía y objetos de conocimiento ideales para cada materia o asignatura de su estructura curricular.

Por ello se enfocó este trabajo a estudiar diferentes procesos que impactan de manera directa en la formación académica de los estudiantes universitarios. Así el primer momento abordó la planeación que el docente elabora para impartir un curso, ya que esta guía y orienta sus esfuerzos disciplinares con un sentido pedagógico y didáctico para beneficio de los procesos formativos de sus estudiantes.

El segundo momento se abordó un estudio sobre a la población de licenciatura ejecutiva denominada en la UVM como estudiante adulto trabajador, esto permitió establecer cuáles son sus expectativas, motivaciones, imaginarios y beneficios que la formación universitaria les proporciona.

En un tercer momento se abordaron las estrategias de aprendizaje que el profesor selecciona y el estudiante desarrolla para promover la apropiación del contenido y disciplina.

Este estudio permite conocer, comprender, aplicar, analizar cuales estrategias ayudan al estudiante a ordenar sus pensamientos y a razonar. Y nos ofrece una visión general, que permite una reflexión más profunda sobre las estrategias de aprendizaje que le permiten a los universitarios aprender a aprender, generando evidencias que reflejen testimonio y prueba del proceso y resultado de la enseñanza.

Finalmente se realiza un estudio que analiza los Estilos de Aprendizaje y su relación con el instrumento EGEL-CENEVAL el cual es un evaluador externo que valora los procesos de formación académica de los estudiantes universitarios.

Los diferentes temas de estudio desarrollados en la presente investigación han dado información que ha sido utilizada para desarrollar planes de mejora que impacte de manera efectiva en la formación académica de los jóvenes universitarios.

Palabras clave: planeación didáctica, motivaciones, estrategias y estilos de aprendizaje.

ACADEMIC TRAINING OF STUDENTS OF THE UVM TEXCOCO.

Patricia Antonio Pérez

ABSTRAC

This research work is focused on studying the academic training of students of the traditional and executive degrees of the Universidad del Valle de México (UVM) Texcoco, which like any institution of higher education, guides and guides its educational offer in its plans Of study and programs of subject or subject, which regulates the educational practice in charge of the teachers, since they define objectives or competences that define the knowledge, skills, attitudes and skills of the exit profile. As well as the learning and skills to be strengthened and developed by the students in each subject or subject.

In its most concrete and practical aspects, the educational model, curricula and curricula define learning activities, means of evaluation and accreditation of learning, educational

practice scenarios, bibliography and knowledge objects ideal for each subject or Subject of its curricular structure.

Therefore, this work focused on studying different processes that have a direct impact on the academic training of university students. Thus the first moment I approach the planning that the teacher elaborates to give a course, since this guide and directs its disciplinary efforts with a pedagogical and didactic sense for the benefit of the formative processes of its students.

The second moment addressed a study on the population of executive degree called in the UVM as an adult student worker, this allowed to establish what are their expectations, motivations, imaginary and benefits that university training provides them.

In a third moment the strategies of learning that the teacher selects and the student develops to promote the appropriation of the content and discipline. This study allows to know, to understand, to apply, to analyze which strategies help the student to order their thoughts and to reason. And it gives us an overview, which allows a deeper reflection on learning strategies that allow students to learn to learn, generating evidence that reflects testimony and proof of the process and result of teaching.

Finally, a study is carried out analyzing the Learning Styles and its relation with the EGEL-CENEVAL instrument, which is an external evaluator that values the academic training processes of university students.

The different topics of study developed in the present research have given information that has been used to develop improvement plans that effectively impact the academic training of university students.

Key words: didactic planning, motivations, strategies and learning styles.

Introducción

El ámbito educativo en México ha vivido una serie de reformas y rediseños curriculares a los planes y programas de los diferentes niveles educativos, esta situación causa en los docentes desconcierto, temor, molestia, apatía y en el mejor de los casos curiosidad por tratar de conocer el origen de tantos cambios en todos los niveles educativos. Algunos mencionan lo inadecuado de estas reformas que tratan de ajustarse a modelos educativos de otros países, otros suponen que es una moda pasajera.

Estos cambios en las instituciones educativas atienden tendencias mundiales, y se han visto afectadas por la globalización de la economía, intercesor ineludible en el contexto mundial. Los cambios presenciados son la estrategia que a decir de los organismos internacionales: Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), Banco Mundial (BM), Organización Mundial de Comercio (OMC), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Organización Internacional del Trabajo (OIT) buscan la estrategia en un modelo educativo que permita responder a los lineamientos económicos, políticos y socioculturales, en donde se reduce el papel benefactor del estado y la mercantilización de la cultura.

Los diversos organismos internacionales han tenido actividad e injerencia en los entretejidos educativos desde el siglo pasado. Su función ha sido promover, fortalecer y encauzar este fenómeno neoliberal desarrollando los elementos e insumos que lo promuevan, enfocando este esfuerzo en su mantenimiento y expansión.

Esto ha re direccionado los esfuerzos en el sector educativo ya que a través de él se puede reorientar, cambiar y transformar la realidad. Este proceso multidimensional incluye sectores como la ciencia, la tecnología, la educación, la política que conforma nuestra sociedad.

Cada nivel educativo tiene sus claroscuros muy particulares, para la educación universitaria está situación ha cobrado gran relevancia, como factor que promueve el bienestar del individuo, la actitud crítica, la movilidad social, así como mecanismos de inclusión y equidad dentro de esta sociedad.

En este nuevo contexto se pretende que la educación sea positiva y alternativa. En donde los procesos formativos y cognitivos están enfocados hacia la contextualización, la cual de acuerdo a Morín (1999) es una condición de la eficacia. Pero tiene un riesgo latente de homogenización, pues nos lleva a medir a todos con el mismo tamiz lo que incurriría en inequidad e injusticia.

Las políticas educativas en la globalidad presuponen una serie de beneficios promotores del crecimiento económico y la igualdad de oportunidades, y es el sector económico el que más impacto y preponderancia tiene sobre los otros sectores, así encontramos que esta relación se torna desigual, sobre todo en el ámbito educativo. Tuirán y Ávila (2011) en la revista de marzo de, Este País dialoga sobre la urgencia de apresurar el paso hacia una educación más justa y equitativa que permita abatir el rezago, ya que esta tarea no permite demoras si retomamos lo expresado por ellos.

La cobertura total de la Educación Superior en México alcanza en la actualidad el equivalente a 3 de cada 10 jóvenes de 19 a 23 años. No obstante los avances recientes, esta cifra es muy baja si la comparamos no solo con la registrada por los países más avanzados (donde los niveles de cobertura se elevan del 60 o 70%), sino también con la de los países de desarrollo relativo similar, como Argentina y Chile (que cuentan con una cobertura de 68 y 55% respectivamente.) La superación de este rezago es imprescindible para lograr una inserción favorable en la emergente economía del conocimiento y para reducir las brechas que nos separan de otros países (Tuirán, 2011, p. 23)

Ante este escenario los colectivos docentes, como operarios de los cambios pactados por las organizaciones nacionales e internacionales afrontan el desafío de la reestructuración de la educación superior que es el desafío de la complejidad. Los docentes en ejercicio de funciones deben dejar ir las experiencias del siglo pasado. Las cuales se caracterizaron por la certeza científica y el desarrollo acelerado de diferentes disciplinas del conocimiento humano.

Este siglo se caracteriza por sus cambios rápidos, plagados de incertidumbre y complejidad, se busca a través de la interdisciplina y transdisciplina caminos menos doctrinales y absolutos.

Los docentes se encuentran ante un panorama árido y ríspido, pues ingresan a un escenario educativo desconocido, desafiante que vive cambios vertiginosos en cuanto a la ciencia, la comunicación y la tecnología. Su quehacer profesional se ve rebasado en estos tiempos por la postmodernidad, sus alumnos son aldeanos digitales, Prensky (2007). Por ello el docente llega a esta aldea como inmigrante digital, donde nuevas formas de hacer su labor docente se requieren, ya que los estudiantes de hoy son distintos a los que se tenían hace dos décadas, debido al progreso tecnológico que es la herramienta mediatizada que permite alcanzar o potencializar los procesos educativos.

Tanta es su prevalescencia que la realidad comienza a ser repensada, ante las posibilidades de construir realidades virtuales que plantean nuevos problemas de naturaleza epistémica y de naturaleza educativa.

El docente que ejerce en el nuevo siglo debe tener claro que las certezas establecidas por un orden son poco probables, pues la realidad cambia constantemente, según lo citado por José Joaquín Brunner, quien utiliza las cifras de J. Appleberry

Los escenarios que enfrentará la Universidad del Siglo XXI son cada vez más complejos en cuanto al cúmulo de información: el conocimiento de base disciplinaria y registrado internacionalmente demoró 1,750 años en duplicarse por primera vez, contado desde el inicio de la era cristiana; posteriormente duplicó su volumen cada 150 y después cada 50. Ahora lo hace cada 5 años y se estima que para el año 2020 se duplicará cada 73 días. (Tünnermann, 2003, p. 4)

Ante este panorama Castells (2001) dice: No hay otro remedio que navegar en las encrespadas aguas globales. Para afrontar esta navegación ineludible y potencialmente creadora es esencial contar con un ancla y una brújula. El ancla: la educación, la información

y el conocimiento, tanto en lo individual como en lo colectivo. El ancla: nuestras identidades. Saber quiénes somos y de dónde venimos para no perdernos hacia dónde vamos.

Es aquí donde la educación superior se constituye en el espacio social privilegiado para generar conciencia. La educación mira hacia el futuro, sus propósitos son la formación de los adultos del mañana. Mirar en esta dirección les exige ejercicios prospectivos que no dejan de ser de adivinación. Tales perspectivas prospectivas se tornan difíciles debido a la velocidad con la que están ocurriendo los cambios científicos, tecnológicos y por la acumulación de la información.

En este siglo ante la complejidad de las organizaciones se requiere diferentes tipos de conocimientos. Las asignaturas pendientes para la educación universitaria contemporánea son múltiples, por ello la Conferencia Mundial de la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción (1998), establece que si se carece de Instituciones de Educación Superior e investigación adecuadas que formen una masa crítica de personas cualificadas y cultas, ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible; los países en desarrollo y los países pobres, en particular, no podrán acortar la distancia que los separa de los países desarrollados industrializados. La sociedad del conocimiento, implica potenciar la capacidad tecnológica combinando formas tradicionales y modernas que estimulen la creación científica y hagan viable el desarrollo humano sostenible.

La misión será fortalecer las condiciones de posibilidad de emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria. Afortunadamente existen en el mundo docentes que están animados por la fe y la necesidad de reformar el pensamiento y regenerar la enseñanza; son educadores que poseen un fuerte sentido por su misión. En donde la enseñanza deje de ser una función, una especialización; una profesión y convertirse en una tarea política por excelencia, en una transmisión de estrategias para la vida. La transmisión requiere de competencia, técnica, y arte.

En su libro Mundo Nuevo, Mayor (2002) establece que el siglo XX nos legó dos transformaciones de gran calado que han alterado profundamente nuestra visión del mundo: La revolución científica que al par de extraordinarios descubrimientos nos ha llevado de una

edad de certeza y dogmatismo a un océano de dudas e incertidumbres; y la tercera revolución industrial que está cambiando radicalmente la sociedad contemporánea por el influjo de los avances de la informática y la telemática, que paradójicamente acercan a las naciones por el fenómeno de la mundialización y a la vez las alejan al generar desigualdades cada vez más abismales en cuanto al acceso a los beneficios de la globalización, el conocimiento y la información.

La Educación Superior constituye uno de los bienes más valiosos del contexto actual. Ya que es un excelente medio para fortalecer la cohesión, la movilidad social y es crucial para impulsar el desarrollo de los países. Eso explica la preocupación de algunos actores sociales por la calidad y pertinencia de la Educación Superior y manifestar sentido de urgencia para redoblar el paso a fin de superar los rezagos.

Ante este panorama los retos que enfrenta la Educación Superior (Fig. 1) debe dar respuesta a remontar al paradigma que responde a una sociedad industrial, enfocar su cambio hacia la conformación de sociedades del conocimiento, su quehacer tendrá que encaminarse hacia la solidaridad, la equidad y el respeto al medio ambiente, por ello sus esfuerzos requieren enfocar su servicio a favorecer la imaginación y creatividad de sus usuarios que permitan la innovación de sus procesos y actividades ya que otros caminos llevan el riesgo de que su subsistencia se ponga en riesgo y muera por su anacronismo ante el contexto mundial.

Ante este escenario mundial y nacional, la educación superior vive una ola de privatización, con mayor presencia en la dinámica de mercado de los intercambios sociales. Donde los diversos procesos de las universidades

Reflejan discursos y prácticas que hacen hincapié en el valor del dinero, la responsabilidad social, la planeación, las opciones para elegir, el análisis costo –eficiencia, la administración sana, la distribución de recursos, los costos unitarios, los indicadores de desempeño y selectividad. La inmovilidad de los puestos académicos está siendo atacada y las disciplinas deben probar su valor mediante su contribución a la economía. (Chugurensky, 1998. p.119)

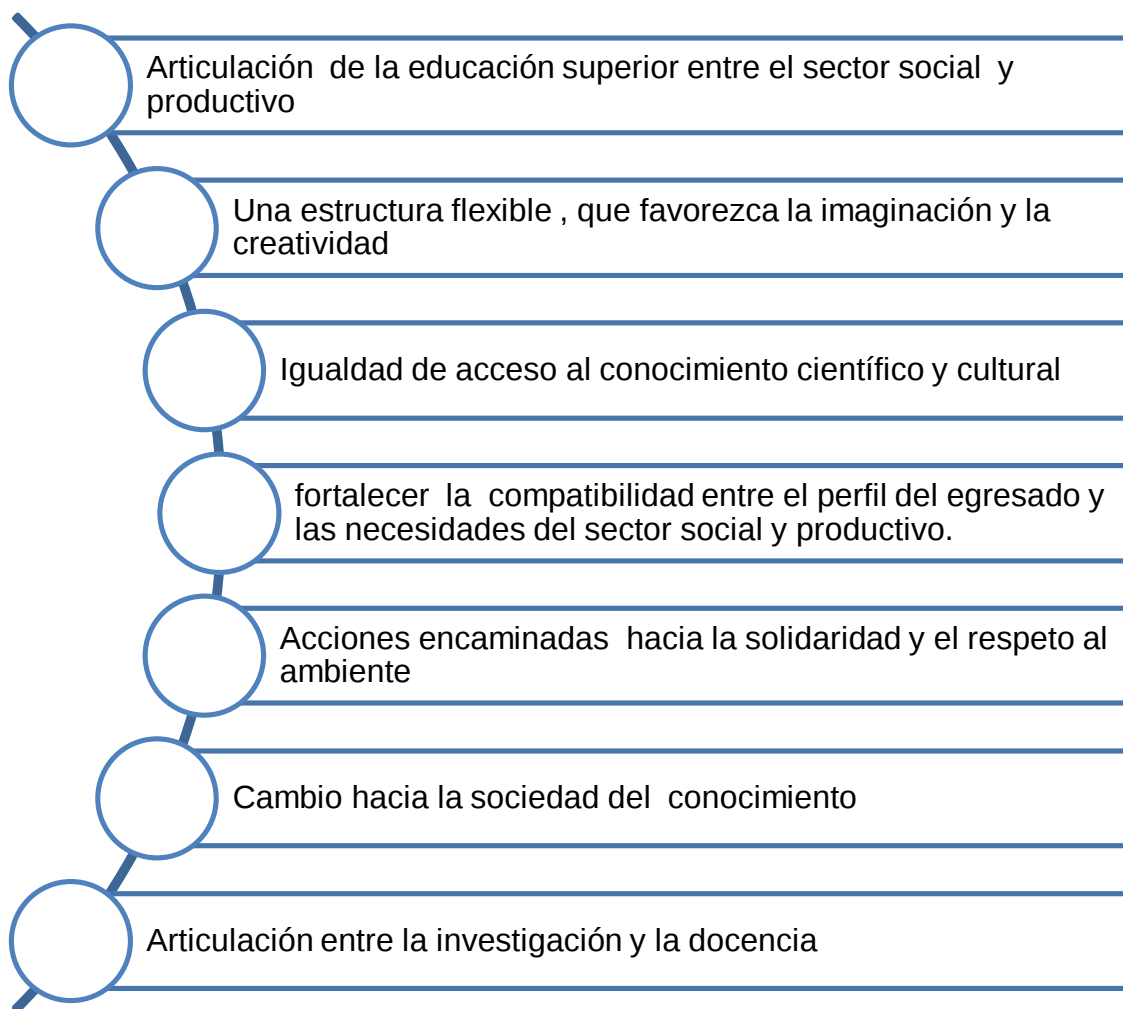


Fig. 1 Los retos de la educación superior.

Fuente: Elaboración propia

Las universidades privadas proponen que ciertos esquemas de administración y gestión institucional universitaria deben ser reemplazados o sufrir ajustes de reingeniería, que le permita,

Ser una institución visionaria, incluyente, dinámica y plural, comprometida con la formación de la juventud, [...]Formar de manera integral personas innovadoras que por su preparación científica, tecnológica, ética y humanista, sean reconocidas como profesionistas de excelencia, altamente competentes; y

como ciudadanos comprometidos con su comunidad, la sociedad global y su desarrollo sustentable. (Filosofía y modelo educativo UVM, 2015, p. 18)

La Universidad del Valle de México (UVM), busca conocer, reestructurar y mejorar sus procesos formativos a fin de que le permitan alcanzar su filosofía institucional y modelo educativo. El alcance de este proceso se pretende sea integral, pues considera el carácter complejo y dinámico de la educación y los elementos a través de los cuales se articula el proceso formativo con un carácter innovador. Incluye los propósitos y líneas generales de acción que orientan a las funciones sustantivas de Docencia, Investigación y Extensión Universitaria, así como la tarea adjetiva de Administración y Gestión institucional; integrando asimismo, la perspectiva internacional.

En 2013 UVM identificó aquellos programas Académicos críticos, con resultados deficientes obtenidos por sus estudiantes en exámenes de salida. Y en 2014 se trabajó con 17 Programas Académicos a fin de mejorar el desarrollo de competencias profesionales de sus estudiantes, para contribuir a la inserción exitosa de sus egresados al campo laboral.

Esto genera sentido de urgencia para establecer las condiciones que tienen la mejora de la calidad académica (figura 2), en el nivel de licenciatura tradicional y ejecutiva, la cual es una prioridad para la UVM.

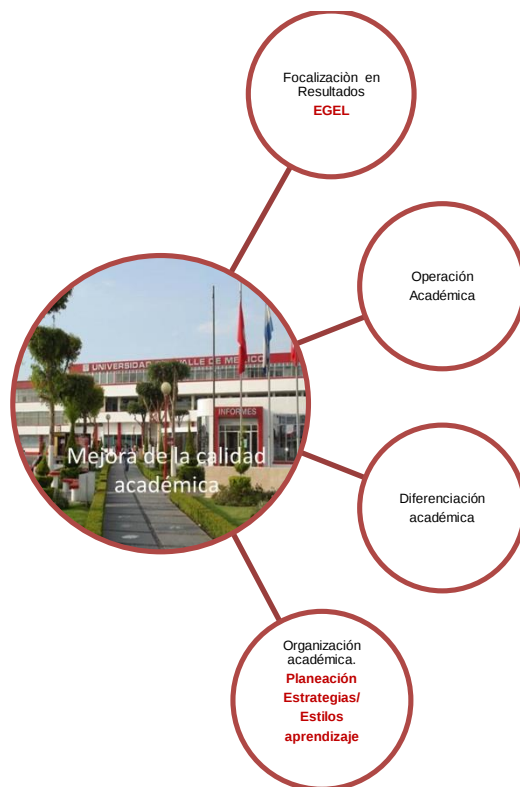


Fig. 2 Mejora de la calidad académica UVM
Fuente: Curso Formando profesionales lince 2015

La UVM busca que sus docentes conozcan el proceso y recursos que debe realizar para la implantación de los programas que conforman sus planes de estudio. Lo que le facilitará el desarrollo de competencias profesionales del perfil de egreso de la licenciatura donde colabora, contribuyendo así a la mejora de los resultados obtenidos en exámenes de salida y a la inserción exitosa del egresado UVM al campo laboral.

La mejora de la calidad académica abarca aspectos como la asignación docente de acuerdo al perfil profesional, la elaboración de la planeación didáctica de acuerdo a los planes y programas, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a favorecer, las estrategias de aprendizaje seleccionadas que permitan fortalecer las habilidades de aprender a aprender, así como identificar los estilos de aprendizaje y motivaciones que distinguen y caracterizan a los estudiantes para así trazar un plan de acción que le permita alcanzar en el tiempo establecido de formación el perfil de egreso de la licenciatura en la que labora.

Este escenario nos lleva a preguntarnos:

Pregunta general

¿Cómo influye la planeación didáctica, estrategias, estilos de aprendizaje y motivaciones en los procesos de formación académica de los estudiantes de licenciatura de la UVM Texcoco?

Preguntas específicas

¿Cuáles son las características y elementos de las planeaciones didácticas que el docente de la Universidad del Valle de México (UVM) Texcoco elabora?

¿Cuáles son las circunstancias y motivaciones que giran en torno al proceso de formación universitario del Estudiante Adulto Trabajador (EAT) que cursan la licenciatura ejecutiva en Educación?

¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que promueven entre los estudiantes universitarios las habilidades para insertarse en un desarrollo compatible?

¿Cómo influyen los Estilos de Aprendizaje (EA) en el resultado de la aplicación del instrumento EGEL-CENEVAL en la Universidad del Valle de México (UVM) -Campus Texcoco?

¿Cuál es la utilidad y funcionalidad que mediante una evaluación le da el estudiante universitario a las estrategias de aprendizaje escritas que construye en sus cursos?

Objetivo general

Analizar cómo influye la planeación didáctica, estrategias, estilos de aprendizaje y motivaciones en los procesos de formación académica de los estudiantes de licenciatura de la UVM Texcoco

Objetivos específicos

Identificar las características de las planeaciones didácticas que elabora el profesor de la Universidad del Valle de México (UVM) Campus Texcoco.

Determinar las circunstancias y motivaciones que giran en torno al proceso de formación universitario de los EAT que cursan la licenciatura ejecutiva en Educación.

Determinar mediante una evaluación las estrategias de aprendizaje que promueven entre los estudiantes las habilidades para un desarrollo compatible.

Analizar los Estilos de Aprendizaje (EA) y su relación con el instrumento EGELCENEVAL de evaluación externo: Caso Universidad del Valle de México (UVM) -Texcoco.

Determinar mediante una autoevaluación la utilidad y funcionalidad que el estudiante universitario le da a las estrategias de aprendizaje escritas.

Supuesto general:

La planeación didáctica, estrategias, estilos de aprendizaje y motivaciones influye en los procesos de formación académica de los estudiantes de licenciatura de la UVM Texcoco

Justificación

Este trabajo de investigación se desarrolló en la Universidad del Valle de México la cual es una institución de educación superior particular más grande de la República Mexicana, por su población estudiantil, planta física y su comunidad de egresados, resultado de un proceso de crecimiento y desarrollo sostenido desde 1976.

La UVM imparte educación en las modalidades escolarizadas y mixtas, para los niveles preparatoria, licenciatura tradicional, licenciatura ejecutiva y posgrado. Opera en 34 campus y cuatro centros ejecutivos ubicados en 18 entidades del país, atiende a 92,690 estudiantes 79,280 son de licenciatura y 13, 410 de posgrado.

Este estudio se realizó en el UVM Campus Texcoco, quien abrió sus puertas en el año 2000 y a 16 años de su apertura ofrece servicios de licenciatura tradicional a aproximadamente 1500 estudiantes, con 18 programas que se organizan al interior de la institución en seis áreas de conocimiento: Ciencias Sociales, Negocios, Gastronomía y Turismo, Diseño y Arte, Ingenierías y Ciencias de la Salud. La licenciatura ejecutiva cuenta con 500 estudiantes en

dos áreas de conocimiento: Ciencias Sociales y Negocios y 417 estudiantes de posgrado en tres áreas de conocimiento: Ciencias Sociales, Negocios y Ciencias de la Salud.

La UVM establece líneas de acción para la mejora de la calidad académica (fig. 3):

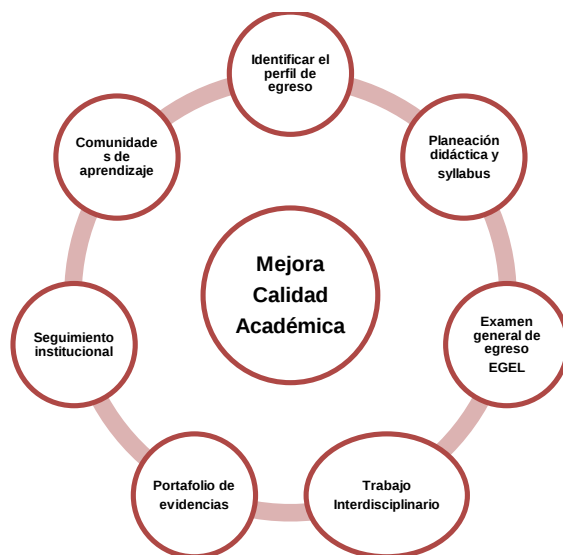


Fig. 3 Líneas de acción

Fuente: Curso Formando Profesionales Lince 2015

Este estudio abarca la línea de acción planeación didáctica, para lo cual la UVM retoma a Hernández (2000) quien menciona que es un acto de inteligencia cuyo propósito es racionalizar la selección de alternativas por parte del docente para definir con claridad los fines a los que se orienta su acción en el aula, estableciendo los mejores medios para alcanzar procesos significativos de aprendizaje en sus estudiantes.

En el capítulo 3 se da seguimiento a la planeación didáctica que el docente de licenciatura tradicional elabora para plantear los objetivos de aprendizaje y que es un instrumento que guía el proceso didáctico que el profesor realiza de manera consciente, sistemática y organizada para promover los aprendizajes significativos, que favorecen el aprendizaje profundo de manera intencionada y va sumando con cada materia o programa a alcanzar el perfil de egreso que según Hewes (2000) es la declaración formal que hace la institución frente a la sociedad y frente a sí misma, bajo la que se compromete la formación de una identidad profesional, bajo atributos, competencias y habilidades que le permitan responder a

las exigencias y necesidades de un mundo globalizado, y que la Universidad del Valle de México se comprometió a desarrollar.

En los capítulos 6 y 7 se busca conocer, describir las condiciones en las cuales se encuentra la UVM Texcoco en los apartados focalización académica que busca mejorar los resultados en los exámenes de salida y evaluaciones externas, así como la línea de acción examen general de egreso (EGEL), estos dos estudios se enfocaron a conocer los estilos de aprendizaje y su relación con el examen general de egreso (EGEL) de los estudiantes de las seis áreas de conocimiento: Ciencias Sociales, Negocios, Gastronomía y Turismo, Diseño y Arte, Ingenierías y Ciencias de la Salud de la licenciatura tradicional que presentan este examen. Los resultados permitirán establecer líneas de acción preventiva y remediales que permitan mejorar el desempeño y resultados de los exámenes de salida.

Como parte de la línea de acción planeación didáctica, se realizaron 2 estudios sobre estrategias de aprendizaje. La UVM las incluye dentro del apartado experiencias de aprendizaje, y establece que son todas aquellas tareas, estrategias, acciones que el estudiante realiza y emplea para construir conocimientos, desarrollar habilidades, formar actitudes y aprehender competencias involucradas con su perfil profesional, permitiéndole responder de forma eficiente a su futuro contexto laboral.

Estas experiencias de aprendizaje la UVM las visualiza bajo el modelo de Marzano, alineado el desarrollo de cinco dimensiones o tipos de pensamiento complejo que contribuirán a que el estudiante cree y proponga nuevas ideas y por ende resuelva problemas de su futuro entorno laboral.

Las experiencias de aprendizaje que se trabajan en la UVM son:

Experiencias de aprendizaje con docente. Y son aquellas estrategias, acciones y tareas que realiza el estudiante bajo supervisión del profesor. Algunas de ellas son: mesas de discusión, mesas de análisis, exposiciones, ejercicios en el aula, uso de simuladores.

Experiencias de aprendizaje independientes. Y son aquellas acciones, estrategias, actividades y tareas que el estudiante realiza en un escenario fuera del aula, son orientadas

por el acompañamiento docente. Algunas de ellas son: visitas a bibliotecas, trabajo colaborativo, construcción de proyectos, discusiones virtuales, etc.

La UVM busca que las estrategias y experiencias de aprendizaje se realicen en:

Escenarios reales: en donde la planeación e implementación de estrategias bajo aprendizaje situado que permitan enfrentar al estudiante a problemáticas significativas, mediante el análisis de diferentes alternativas, el trabajo en colaboración y la toma de decisiones inteligentes, contribuyendo con ellos al desarrollo de competencias necesarias para la consolidación de un perfil de egreso que responda a las demandas del entorno social-laboral actual.

Entre las que pueden visualizarse como idóneas:

- a. Aprendizaje basado en problemas
- b. Método de caso
- c. Proyectos situados
- d. Investigación-acción

Escenarios tecnológicos y digitales: lo que implica el uso de recursos para la implementación de las estrategias, que son utilizados bajo propósitos didácticos, de colaboración y evaluación, permitiendo la profundización de contenidos y fortaleciendo la apropiación de competencias digitales en el estudiante.

La UVM considera adecuadas:

- a. Uso de plataformas de enseñanza aprendizaje
- b. Blogs
- c. Redes sociales
- d. Repositorios de objetos de aprendizaje
- e. Bancos de casos y problemas
- f. Sitios válidos de internet
- g. Objetos de aprendizaje de libre acceso
- h. Cursos masivos abiertos en línea (MOOCs)
- i. Aplicaciones para dispositivos móviles.

Los estudios realizados para establecer estas experiencias se plantean en el capítulo 5 y 8 en estos se abordan las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía y encontrar si existe una relación respecto a su formación académica, aprendizaje significativo, desempeño escolar y evaluaciones externas.

Finalmente pero no por ello menos importante en el capítulo 4 se describe el estudio sobre las circunstancias y motivaciones que giran en torno al proceso de formación universitario de los Estudiantes Adulto Trabajador de la licenciatura ejecutiva en Educación.

No se encontró institucionalmente investigaciones que aborden los temas que aquí se estudian, y al realizar el estado del conocimiento de cada uno de los temas se encontró que las investigaciones van enfocadas a ambientes virtuales o específicamente áreas como comprensión lectora, aprendizaje de matemáticas, etc.

Por ello resulta importante este trabajo ya que el impacto que tendrán estos estudios permitirá la implementación de acciones y estrategias preventivas y correctivas de la formación académica y mejora de la calidad educativa de aproximadamente 2000 estudiantes de licenciatura tradicional y ejecutivas que atiende la institución.

Y debido a que no se han realizado estudios sobre las peculiaridades que presenta la UVM Texcoco la trascendencia de los estudios será en beneficio de los estudiantes de licenciatura tradicional y ejecutiva, ya que los procesos de formación académica que viven son muy parecidos de acuerdo a los programas de licenciatura y claustro docente que les atiende y da servicio.

CAPÍTULO 1. Orígenes y desarrollo de la UVM y su modelo educativo

La Universidad del Valle de México

La Universidad del Valle de México (UVM) es una institución particular dedicada a la educación superior y media superior, constituida como sociedad civil, con capacidad y personalidad jurídica que, por su diversidad disciplinar, cobertura territorial, matrícula y número de egresados, tiene influencia significativa en el sistema educativo del país. UVM ha adoptado la misión institucional de “Ampliamos el acceso a educación de calidad global para formar personas productivas que agregan valor a la sociedad.

La UVM se ha caracterizado por ser una institución educativa incluyente, dinámica y plural, comprometida con la formación de profesionistas a nivel licenciatura y con estudios de posgrado, así como de jóvenes bachilleres, mediante una amplia oferta educativa integrada por más de 163 programas académicos genéricos abiertos al nuevo ingreso y 133 programas en proceso de liquidación, pero vigente de educación superior y cinco de tipo medio superior.

Desde finales del año 2000, UVM forma parte de la red global *Laureate International Universities* (LIU), conformada por un conjunto de más de 75 instituciones de educación superior, con presencia en 28 países de América, Europa, África, Asia y Oceanía, lo que brinda a sus estudiantes oportunidades de internacionalización y enriquece los servicios educativos con una visión global.

La operación académica de UVM se rige por el Artículo 3° Constitucional, la Ley General de educación y por normas y acuerdos relacionados con la naturaleza de los reconocimientos de validez oficial de estudios que le otorgan la Secretaría de educación Pública (SEP) y las Secretarías de educación de los Estados de Tamaulipas y Veracruz, así como por las disposiciones que dicta la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para los programas incorporados a esa casa de estudios que imparte UVM.

Trayectoria histórica

El origen de UVM se remonta al 14 de noviembre del año 1960, como respuesta al crecimiento demográfico y a la demanda de servicios educativos en el nivel medio superior y

superior, el proyecto educativo nació con el nombre de Institución Harvard entre sus fundadores se encontraba un grupo de académicos y empresarios entre los que se encontraba José Ortega; El primero de julio de 1968 fue nombrada Universidad del Valle de México (UVM).

UVM inició sus actividades académicas el 16 de noviembre de 1960, en donde hoy opera el campus San Rafael, con una población de 212 estudiantes, 23 profesores y 14 colaboradores impartiendo licenciaturas en Contaduría Pública y Administración de Empresas. Así como programas académicos de educación básica y media básica, posteriormente desincorporo estos niveles educativos para concentrar su oferta en estudios de tipo superior y medio superior.

En la década de los 70's debido a la demanda, las instalaciones de UVM fueron insuficientes, por lo que se tomó la decisión de desconcentrar la institución, mediante la apertura de otros planteles siendo el primero de ellos el plantel Roma (1976).

En 1977, UVM amplió su oferta educativa incorporando estudios de posgrado, con las maestrías en Administración Pública y Finanzas. Así abrió Campus Tlalpan, Lomas Verdes y Xochimilco.

En 1982 la UVM participo como miembro fundador de la constitución de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior A.C. (FIMPES). En febrero de 1988 la Secretaría de Educación Pública otorgó a UVM el Acuerdo Global de Validez Oficial de Estudios, mediante el acuerdo secretarial Número 131, el cual faculta a la institución para impartir educación media superior y superior, conforme a las disposiciones legales que en materia educativa son aplicables, asimismo la SEP le entregó el reconocimiento como Institución de Alta calidad Académica.

En 1988, UVM inicio su expansión de sus servicios educativos fuera del área metropolitana del capital del país, estableciendo un campus en la ciudad de Querétaro. De 1989 a 1999 se registró un importante crecimiento al inaugurar ocho campus: Guadalupe Insurgentes, Chapultepec, San Miguel de Allende, Cd. Del Carmen, Centro ejecutivo Hermosillo, Lago de Guadalupe, Villahermosa, San Luis Potosí y Tuxtla Gutiérrez.

En 1996 UVM concretó su afiliación a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Además realizó el primer autoestudio del Sistema de Ingreso y permanencia FIMPES, obteniendo la acreditación respectiva.

En el año 2000 la UVM, tenía en operación 12 campus, los planteles Xochimilco, San Miguel de Allende y Ciudad del Carmen ya no formaban parte de su sistema, a finales de este año concreto su proyecto de internacionalización, al formar parte de *Sylvan Learning System- hoy Laureate International Universities* (LIU)- organización educativa con presencia en los cinco continentes.

Esta expansión le ha permitido a UVM enriquecer su modelo educativo, fortalecer la formación profesional mediante el acceso a experiencias internacionales, como intercambios y dobles grados, diversificar su oferta académica, especialmente en disciplinas de salud, gastronomía y hospitalidad.

LIU es una red global creada en 1999, por *Laureate Education, INC.* Y que está integrada por más de 75 instituciones de educación superior. *Laureate* está interesada en aumentar la cobertura del sistema de educación superior, de los países donde tiene presencia, con altos niveles de calidad, para generar una real movilidad social y mejorar el capital social de cada nación.

La red LIU atiende una matrícula de más de un millón de estudiantes en el mundo, cuenta con más de 80 000 colaboradores, en sus más de 200 campus, por lo que es la mayor red mundial de universidades privadas. A partir de la alianza de UVM y LIU, esta creció de 12 a 37 campus de 2000 a 2011. Estos 25 nuevos campus fueron: Texcoco, Aguascalientes, Hermosillo y Torreón, Nogales, Mexicali, Cuernavaca, Monterrey, Guadalajara norte, Ciudad Victoria, Matamoros, Nuevo Laredo, Tampico, Reynosa, Coyoacán, Mérida, Zapopan, Cumbres, Veracruz y Chihuahua. Se crearon tres centros ejecutivos: Ciudad Obregón, Santa Fe y Marina Nacional. En 2008 dejó de operar campus Guadalupe insurgentes, quedando así un total de 36 campus.

En 2003 UVM obtuvo la acreditación “lisa y llana” de FIMPES. La que volvió a refrendar en 2011, estas acreditaciones le dan acceso a UVM al Programa de simplificación

Administrativa de la SEP, así como al reconocimiento de Institución de Excelencia Académica que esa dependencia otorga.

Otro hecho relevante ocurre en 2003 con la creación de las licenciaturas ejecutivas (LX) dirigidas a la formación del adulto trabajador. Estas licenciaturas fueron diseñadas para operar en modalidad mixta, es decir se combinan cursos presenciales con cursos en línea. Las primeras licenciaturas LX fueron Administración y Derecho.

Modelo educativo UVM

El modelo educativo UVM se orienta al cumplimiento de las metas y la Misión Institucional, mediante lineamientos que articulan las funciones sustantivas y son soporte de los procesos de diseño y evaluación curricular, así como de los ordenamientos que regulan a estudiantes, personal docente, operación académica, investigación y extensión, entre otros.

El Modelo Educativo 2015 de la UVM, es resultado de un proceso de evaluación y actualización de la versión vigente en 2009, el cual se llevó a cabo con el propósito de alinearlo a la Filosofía Institucional aprobada en 2015 y fortalecer su carácter rector en los niveles, modalidades y prácticas educativas que ofrece la UVM. Así, incorpora las tendencias y propuestas nacionales e internacionales para el desarrollo de la educación media superior y superior, y expone la nueva perspectiva que asumirá la institución para los próximos años, con lo cual reafirma su compromiso para enfrentar los retos y desafíos que la sociedad global plantea.

El diseño de una estructura orgánica que favorezca el desarrollo de las actividades académicas y administrativas. La actualización constante de sus programas educativos, mediante la participación colegiada de sus docentes y con base en la detección de las necesidades sociales y del campo profesional. La integración de la tecnología y su infraestructura. La revisión permanente de la normatividad. El establecimiento de programas para formar y desarrollar a sus académicos y al personal administrativo, entre otras.

Situación actual de la UVM

En la UVM se encuentran funcionando dos modelos educativos el Modelo Educativo UVM y concluyendo su ciclo el Modelo Educativo Siglo XXI (MES XXI) este último tuvo como

finalidad establecer las bases que darían sentido y guiarían la función educativa, en congruencia con su historia, principios y valores, bajo una visión de vanguardia; de cara al nuevo milenio y particularmente al siglo XXI. Bajo esta intencionalidad, adoptó un enfoque sistémico, multidimensional, dinámico y prospectivo, visualizando los escenarios deseables para el futuro.

Entre las principales aportaciones que se realizaron en el modelo MES XXI se destacan:

- La elaboración de una filosofía educativa que integrara por primera vez los conceptos de Hombre, Sociedad y Universidad.
- La interrelacionar de las funciones de Docencia, Investigación y Extensión Universitaria.
- Se asumieron los principios pedagógicos de Aprender a aprender, Aprender a hacer y Aprender a ser, a ser desarrollados en todos los niveles educativos de la institución.
- La integración del Perfil Genérico del Egresado, entendido como el tipo de persona y profesionalista, que habría de aportarse a la sociedad.
- Se estableció el Perfil Genérico del Estudiante, situándolo en el centro del proceso educativo, adoptándose el enfoque cognoscitivo del aprendizaje y específicamente el de tipo significativo.

Se definió un nuevo perfil docente, integrando los procesos de evaluación y formación de los académicos.

- Se adoptó una metodología curricular conceptualizada como un proceso dinámico de anticipación y adaptación a los cambios sociales, científicos y educativos, en donde cobran prioridad las necesidades sociales y laborales vinculadas al ejercicio profesional y se traducían en áreas de formación.
- Se desarrollaron y actualizaron los escenarios educativos (aulas, laboratorios, talleres, bibliotecas), para sustentar el aprendizaje tanto teórico como práctico de los estudiantes.
- En el área académica, se adoptó el Sistema de Organización Departamental, para posibilitar la orientación interdisciplinaria y más flexible de los nuevos planes de estudio. Del mismo modo, se diseñó el Sistema de Estándares de Operación e Indicadores de Calidad Académica.
- Se generó un nuevo marco normativo, dando lugar al Estatuto del Personal Académico, al Plan Rector de Investigación, al Plan Maestro de Extensión Universitaria, así como a los ordenamientos reglamentarios requeridos para la operación del modelo.

- Se definió una organización de programas académicos por áreas curriculares y se mantuvo la vigencia de los planes y programas de estudio mediante distintas etapas de instrumentación que se sucedieron desde la puesta en marcha del Modelo Educativo.

En la actualidad la UVM se encuentra cerrando la fase curricular III Praxis MES XXI de 2005 a la fecha. Cada etapa estuvo caracterizada por distintas formas de organización curricular y estrategias didácticas, producto de los aprendizajes obtenidos y la evolución misma del modelo.

Se inició con la adopción de nuevas técnicas didácticas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo éstas: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Método de Casos (MC), Aprendizaje Orientado a Proyectos (AOP), Aprendizaje Colaborativo (AC), estando éstas aún en fase de integración al proceso educativo.

- Ante la internacionalización de la universidad, se armonizaron planes y programas de estudio con los de algunas universidades de la Red Laureate, con la finalidad de facilitar el tránsito de los estudiantes y el intercambio académico.

El Modelo Educativo UVM es una propuesta visionaria e innovadora, que ha sido mencionado por el informe que la OCDE dedicado a la Educación Superior de México.

Desde la creación del MES XXI, gran parte de sus fundamentos y principios siguen siendo vigentes y de vanguardia, debido a la visión de futuro con la que fue diseñado, así como al proceso de revisión e instrumentación de nuevas estrategias curriculares y metodológicas Sin embargo ante la complejidad y crecimiento acelerado de la universidad la UVM enfrenta al reto de revisar y actualizar su Modelo Educativo para que se desarrolle adecuadamente en todos sus niveles y programas educativos.

El modelo educativo UVM de cara hacia el futuro

El análisis de las tendencias y recomendaciones de los organismos internacionales, los retos que establecen, las demandas del sector productivo y social, así como las necesidades que hacia el interior de la universidad se perfilan, sugieren actualizar y adecuar los elementos que integran su Modelo Educativo, a fin de favorecer un proceso formativo que responda a

los requerimientos del entorno, y al cumplimiento de las aspiraciones que la UVM plantea en su filosofía educativa y estrategias de desarrollo.

El Modelo Educativo es un conjunto de conceptos, principios y procedimientos, que orientan la vida académica de la UVM, a partir de sus funciones sustantivas: Docencia, Investigación y Extensión Universitaria. En él establece las bases para la operación, el marco legal que sustenta la acción educativa, el filosófico, el pedagógico, el organizativo y el normativo.

Al concepto del Modelo Educativo, subyace la abstracción de un prototipo o ideal buscado por la universidad. En él se establecen los objetivos, principios rectores, características esenciales, filosofía educativa, fundamento teórico y pedagógico, componentes conceptuales, perfiles y modalidades del Modelo Educativo UVM.

La UVM construyó su interpretación educativa, considerando como fundamento axiológico y conceptual a la filosofía institucional, expuesta en su Misión (su razón de ser), Visión (su ideal como universidad), Ideario y Valores, así como a las corrientes pedagógicas contemporáneas.

La filosofía educativa institucional integra los siguientes conceptos:

Concepto de Hombre. El hombre es un ser parcialmente carente, inacabado, que en el transcurso de su vida debe desarrollarse para buscar la plenitud de su naturaleza. Es una persona multifacética, multidireccional, única y por lo mismo irrepetible; fin en sí misma, es decir una unidad bio-psico-social, con potencialidades físicas, sensibles, volitivas y racionales, debiendo todas ellas desenvolverse armónicamente. La UVM cuenta con un paradigma humano, que se traduce en la intención de formar hombres cultos, crítico-propositivos y creativos; capaces de liberar sus potencialidades, que estén informados y formados dinámicamente para que continúen su proceso de perfectibilidad; que sean capaces de formularse preguntas fundamentales; que se expresen con claridad y corrección, que tengan una posición y una actitud frente a sí mismos, a la vida y a los demás; que sean respetuosos, congruentes con lo que piensan, sienten y actúan y que tengan conciencia histórica y social.

Concibe a sus estudiantes, como personas, futuros profesionistas y ciudadanos, cuya formación apunta hacia la consolidación del desarrollo humano y profesional en beneficio de la sociedad. Y distingue a su personal académico y administrativo en función de las siguientes características: responsabilidad, competencia profesional, deseo de superación, calidad ética y moral, actitud de servicio, con compromiso universitario y social; como un equipo que coadyuva en el logro de los propósitos institucionales.

Concepto de Sociedad

La UVM visualiza a la sociedad en función de su problemática, necesidades y requerimientos presentes y especialmente futuros, valorando y defendiendo en todo momento los principios de identidad nacional, anhelando una sociedad más equitativa, justa y pacífica. También la considera desde una perspectiva internacional, dadas las nuevas condiciones del contexto, dominadas por la globalización e interdependencia mundial y reconoce que el saber y sus aplicaciones en la nueva sociedad del conocimiento, no tiene limitaciones ni fronteras. Todo ello en congruencia con la posición actual de la UVM como miembro de la *Red Internacional de Universidades Laureate*.

Concepto de Educación

La finalidad educativa que la institución define es la de formar personas armónicamente integradas. Para explicar esta finalidad, es necesario partir de la idea de que el hombre es un ser parcialmente carente, inacabado, que en el transcurso de su vida debe desarrollarse para buscar la plenitud de su naturaleza. Para ello, hay una diversidad de caminos; uno de ellos lo constituye la educación.

Ahora bien, existen diversos medios educativos como la familia y la propia sociedad y, entre éstos se encuentra la universidad, exponente superior de la educación humana. De acuerdo con Fullat el concepto de educación se origina a partir de los vocablos “*Educare*” que señala la acción de formar, instruir y guiar; y que significa alimentar, llenar o nutrir, lo que implica transmitir conocimientos al individuo para que pueda desenvolverse por sí solo en la vida cotidiana, es decir, en la sociedad.

Por otra parte, “*Educere*” (Contracción de *ex ducere*), de *ex*, fuera; y *ducere* que significa sacar, extraer, desarrollar, desenvolver o hacer salir. Éste último conlleva la idea de extraer los conocimientos que tiene el individuo, tratar de ver qué es lo que ha aprendido a lo largo de su vida.

Por ello la UVM plantea la idea de desarrollar el potencial que posee el propio ser humano sujeto de la educación, en donde el educador desempeña el papel de guía y conductor de la formación de los educandos y como catalizador de su progreso.

La Universidad del Valle de México adopta el concepto de “*Educere*”, porque tiene congruencia con su visión sobre la educación, la cual no se reduce a un proceso de transmisión de conocimientos, institucionalmente educar implica una formación que incide en las estructuras intelectuales del sujeto y en su personalidad, dentro de un contexto social definido.

Asimismo, la educación es un proceso de formación permanente, orientada al aprendizaje de una cultura en constante transformación. Su función es esencialmente humanista, pues se centra en el hombre como sujeto de la acción educativa.

Concepto de Universidad

La institución tiene como finalidad contribuir al mejor desarrollo de la sociedad, mediante la formación de personas, ciudadanos y profesionistas que con su conocimiento, habilidades y valores éticos, promuevan el bienestar y el progreso de la misma. Busca generar aportaciones al conocimiento y hacer llegar los beneficios a la sociedad, fortaleciendo sus vínculos con el sector productivo y con la comunidad de la que forma parte, traduciendo hacia ella sus beneficios; se constituye en un espacio abierto y dinámico que propicia el aprendizaje permanente, bajo diversas opciones que contribuyan a la realización personal y profesional de la población.

Por ello la Universidad del Valle de México se concibe e identifica con las siguientes características:

- Incluyente, por lo que bajo un principio de equidad, integrará a su comunidad estudiantil, docente y administrativa, sobre la base de los conocimientos y capacidades necesarios para

que su desempeño adecuado y exitoso en la universidad, sin anteponer condición alguna de raza, género, nivel socioeconómico, orientación religiosa, ideológica, política o social.

- De vanguardia, buscará contribuir decididamente a la construcción del futuro deseado para la sociedad. Mantendrá permanentemente un espíritu precursor, de renovación e innovación, estando abierta al cambio acelerado de la sociedad en general y del campo educativo en lo particular; buscando incorporar los conocimientos, estrategias pedagógicas y recursos tecnológicos de frontera en los distintos niveles, disciplinas y áreas de conocimiento que ofrece.
- Pertinente, a fin de corresponder con apego y oportunidad a las necesidades y demandas del contexto laboral y social en su alcance regional, nacional y enfoque internacional, en términos de su oferta y estrategias educativas.
- Con Identidad Nacional, al preservar y defender los valores y principios de identidad de México.
- Con Visión y Enfoque Internacional, que impulse la formación de sus estudiantes y docentes con una orientación global e intercultural, promoviendo a su vez el desarrollo de las funciones de investigación y extensión universitaria bajo este mismo alcance.
- Proactiva, mediante la identificación anticipada de las necesidades de la sociedad y no sólo reaccionando ante ellas, sino desarrollando vínculos sólidos y efectivos con los diferentes integrantes del entorno.
- De calidad, orientada a superar las expectativas de su comunidad, en el desarrollo de sus actividades académicas y de servicio, y al cumplir con los estándares de desempeño que establecen las autoridades educativas y organismos de acreditación y certificación.
- Eficiente, promoviendo el mejor uso y rendimiento de los recursos disponibles, en función de sus propósitos institucionales y los resultados logrados.
- Innovadora y creativa, propiciando entre su comunidad una actitud crítico - propositiva que conduzca al desarrollo de nuevas aportaciones y soluciones para el desarrollo institucional y social.

- Socialmente responsable, comprometida con el desarrollo de las comunidades internas y externas de las que forma parte, respetando la dignidad de las personas y su entorno ecológico, teniendo como premisa impulsar el desarrollo sustentable de la sociedad y evaluando el impacto de sus acciones en la misma.

Conceptualización de las Funciones Sustantivas

La Universidad del Valle de México, busca alcanzar su misión institucional mediante el ejercicio de las funciones sustantivas de Docencia, Investigación y Extensión Universitaria, en el marco de su Modelo Educativo, a través de:

Docencia

La cual se distingue por generar los ambientes y las experiencias de enseñanza-aprendizaje propicias y sistematizadas dirigidas a formar a los educandos, para que se constituyan en personas, profesionistas y ciudadanos con las competencias requeridas para un desarrollo personal, académico, profesional y social pertinente y de calidad.

En esta dinámica el docente guía el proceso de aprendizaje, a fin de que los estudiantes logren el desarrollo de sus potencialidades; de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y en suma, de las competencias para obtener un adecuado desempeño personal y social, así como un ejercicio profesional exitoso, conforme a los atributos establecidos en el perfil del egresado definido por la institución.

Investigación

La investigación se conceptualiza como el proceso ordenado y estructurado que mediante la aplicación del método científico, busca obtener información fidedigna y relevante para extender, verificar, corregir, aplicar o generar el conocimiento. Con esta función sustantiva, la universidad responde a las necesidades de la sociedad, buscando contribuir a la anticipación y solución de los problemas que la afectan.

Extensión Universitaria

Esta función vincula los procesos y productos de la universidad con la sociedad, bajo un esquema de interacción e influencia mutua, para colaborar en el cumplimiento de las

necesidades y los objetivos de ambas. De ahí que se considere como una herramienta determinante para la comunidad universitaria en la gestación de nexos significativos y permanentes con el entorno. El desarrollo de esta función se encuentra estrechamente relacionada con los conceptos de pertinencia y responsabilidad social asumidos por la universidad.

Principios Educativos

Los principios educativos para lograr la formación de los estudiantes UVM, tienen como eje rector los pilares universales para la educación enunciados por Jacques Delors en el informe de la UNESCO del año 2000, mismos que proponen la formación integral de los educandos, conforme a las exigencias de los nuevos tiempos y los cuales se traducen en cinco saberes fundamentales:

Aprender a Aprender

Integra la noción del aprendizaje permanente y durante toda la vida, así como el desarrollo de las habilidades para aprender a conocer, como herramienta fundamental ante el cambio constante de la sociedad y la generación continua de nuevo conocimiento. Implica combinar los referentes propios del esquema cognoscitivo del estudiante con los conocimientos a adquirir, propiciando el desarrollo de las capacidades fundamentales de la inteligencia como son el análisis, la síntesis y los razonamientos matemático, lógico y verbal. Requiere de la identificación, selección, procesamiento y uso efectivo de la información, para avanzar en el propio conocimiento y para su aplicación en situaciones concretas.

Aprender a Hacer

Conduce al estudiante a lograr la adquisición de habilidades y destrezas que se traducen en competencias para hacer frente, resolver y/o innovar en situaciones concretas del ámbito personal, social y laboral. Incluye capacidades orientadas a la acción, al uso y aplicación correcta y eficaz de conocimientos adquiridos, de manera que conduzcan a la satisfacción de las necesidades del sector productivo y de la sociedad en general.

Aprender a Ser

Propicia en el estudiante el desarrollo de la personalidad, de los valores y actitudes que lo orienten hacia un sentido de autonomía, capacidad de juicio moral, de decisión y de acción, con facilidad para comunicarse con los demás y ejercer un liderazgo responsable; todo ello desde una perspectiva de principios éticos.

Aprender a Convivir

Promueve la interacción del estudiante en su entorno y el establecimiento efectivo de relaciones interpersonales constructivas, basadas en la confianza, la comprensión, la tolerancia y el respeto a los valores, principios, características y costumbres de los miembros e instituciones de la comunidad con la que se vincula.

Aprender a Emprender

Impulsa en el estudiante la capacidad para tener iniciativa y asumir retos de desarrollo personal y profesional. Asimismo, para generar su propio espacio de desempeño laboral y promover oportunidades para otras personas.

La UVM fundamenta su Modelo Educativo en la filosofía institucional, sus principios educativos, las tendencias nacionales e internacionales para el desarrollo de la educación y las demandas identificadas provenientes del mundo laboral.

El Modelo Educativo UVM mantiene gran parte de sus principios fundamentales, gracias al carácter de vanguardia con el que fue diseñado. Así mismo incluye las nuevas propuestas y estrategias para que los estudiantes accedan y construyan el conocimiento y la universidad en su conjunto, sus fines educativos e impacto social.

Los enfoques que asume el Modelo Educativo se orientan a enfatizar, la importancia de considerar el contexto del saber producido y por el otro, la generación de nuevas estrategias para la producción y apropiación del conocimiento y su utilización en situaciones concretas.

Asimismo, considera estrategias orientadas a la incorporación de nuevas tecnologías, en la perspectiva de diversificar los medios para acceder al conocimiento.

Perfiles del Estudiante, del Egresado y del Docente UVM

Concepto de Estudiante

El Modelo Educativo UVM adopta el concepto de estudiante para diferenciarlo de la noción tradicional de alumno.

La etimología de alumno proviene de *alumnus*, que significa persona cuidada por otra; también deriva de un antiguo participio *alere* que es alimentar. De ahí que alumno denote una posición receptiva y pasiva por parte del educando.

Por el contrario, el término estudiante, remite a la acción que realiza el educando y, en consecuencia, a su papel activo, pensante, proactivo, como principal actor del proceso educativo.

A partir de lo anterior, las características deseables de los estudiantes de la Universidad del Valle de México son las siguientes:

- Poseer actitudes que favorezcan su integración y participación proactiva como miembro de la comunidad universitaria.
 - Con disposición para asumir y poner en práctica los valores institucionales y con un código de valores éticos que favorezcan la convivencia universitaria.
 - Tener sentido de identidad, pertenencia y orgullo hacia su institución, campus y programa académico.
 - Disposición hacia una formación innovadora, de vanguardia y con enfoque internacional.
 - Actitud para comprometerse con su propio proceso formativo.
 - Disposición para participar en experiencias de aprendizaje guiado e independiente, tanto intra como extramuros y aplicar los conocimientos adquiridos en el sector productivo y en su comunidad.
 - Disposición para trabajar y colaborar en equipo, bajo una perspectiva disciplinaria e interdisciplinaria.
 - Comprometido con estilos de vida saludables.

- Con actitud para proponer y participar en actividades de tipo académico, deportivo, artístico, cultural y social.

Perfil Genérico del Egresado UVM

El perfil del egresado integra los atributos que adquieren los estudiantes al concluir su proceso formativo. Presupone una visión integral de la formación del estudiante, en la que se conjuntan conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores, traducidos en competencias que el estudiante desarrollará en su desempeño personal, profesional y como ciudadano.

Las características deseables de todo egresado de la UVM son generales, de ahí que se consideren para los diferentes niveles educativos que ofrece la institución: bachillerato, licenciatura y posgrado. Adicionalmente, cada nivel tendrá un perfil propio, congruente con sus objetivos y particularidades, y con los perfiles específicos de los programas educativos que le corresponden.

El egresado de la Universidad del Valle de México se distinguirá como persona, profesionista y ciudadano por las siguientes características, integradas en tres áreas que les permitan desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, comprender el mundo y su sociedad e influir en ella desde la perspectiva social y profesional, así como seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Área Interpersonal:

Competencias relativas a la persona y a su entorno tanto local como global, para el desarrollo de relaciones efectivas y constructivas, sobre una base de coherencia ética y responsabilidad social.

1. Comunicación oral y escrita efectiva, tanto en idioma español como en inglés.
2. Aprecio por la identidad cultural de México, con conocimiento de su contexto local y global.
3. Visión internacional y respeto a la multiculturalidad.
4. Trabajo en equipo inter y multidisciplinario.

5. Coherencia ética, aplicando el conocimiento adquirido para el bien personal y el bien común.

6. Conciencia y responsabilidad social.

Área para el Aprendizaje Permanente:

Competencias congruentes con una cultura de adquisición de conocimientos durante toda la vida.

1. Gestión de la información (selección y análisis) y uso eficiente de tecnología.

2. Aprender de manera independiente y permanente, con compromiso con su propia formación a lo largo de la vida.

3. Orientación crítico-propositiva y auto reflexiva.

4. Razonamiento, análisis, síntesis, evaluación, pensamiento lógico y matemático.

5. Habilidades de investigación.

Área Funcional Profesional y Social:

Competencias identificadas para un alto desempeño profesional, bajo un compromiso con el desarrollo sustentable.

1. Liderazgo.

2. Capacidad emprendedora.

3. Innovación y creatividad.

4. Aplicación de conocimientos en la práctica, con orientación hacia resultados.

5. Toma de decisiones y solución de problemas.

6. Apertura y adaptabilidad a un contexto de cambios constantes.

7. Compromiso con el desarrollo sustentable y social responsable.

Perfil del Docente UVM

Siguiendo la perspectiva de las nuevas tendencias para la educación superior, dentro de la cual los docentes necesitan enfocarse a guiar a los estudiantes hacia el entendimiento del significado y usos de la información⁴⁵, más que a ser proveedores de información; con base en la orientación filosófica y pedagógica del Modelo Educativo de la UVM y en congruencia con el perfil del egresado, el docente es concebido como responsable directo -conductor y mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que para la institución el docente debe poseer las siguientes competencias y atributos generales:

Área Interpersonal:

Competencias y atributos relativos a la persona y a su entorno tanto local como global, para el desarrollo de relaciones efectivas y constructivas, sobre una base de coherencia ética y responsabilidad social.

1. Amplia cultura general.
2. Aprecio por la identidad cultural de México, con conocimiento de su contexto local y global.
3. Visión internacional y apertura a la multiculturalidad.
4. Comunicación efectiva oral y escrita en el idioma español y en el idioma inglés.

Características personales: liderazgo, empatía, flexibilidad y adaptabilidad, alta autoestima y estabilidad emocional, cuidadoso de su persona e imagen, persistencia, orden y responsabilidad.

6. Manejo efectivo de las relaciones interpersonales y capacidad para la conducción del trabajo en equipo inter y multidisciplinario.
7. Conciencia y responsabilidad social.
8. Coherencia ética, con respeto y apego a los valores institucionales.
9. Con sentido de identidad, pertenencia y orgullo hacia la institución.

Área para el Aprendizaje Permanente:

Competencias propias de una cultura de adquisición de conocimientos durante toda la vida.

1. Gestión de la información y uso eficiente de tecnología.
2. Orientación crítico-propositiva y auto reflexiva.
3. Compromiso con su aprendizaje autónomo y continuo, en los ámbitos pedagógico, profesional y tecnológico.
4. Habilidades de investigación.

Área Funcional para la Docencia:

Competencias identificadas para un alto desempeño como profesional de la docencia.

1. Amplio y actualizado conocimiento de los contenidos que imparta, avalado por las credenciales académicas expedidas por instituciones reconocidas.
2. Altamente competente como profesionista, por lo menos con cinco años de experiencia laboral reconocida.
3. Compromiso con la formación de los estudiantes y verdadera vocación docente.
4. Dominio de estrategias didácticas de vanguardia y experiencia docente de por lo menos tres años.
5. Capacidad para incorporar las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
6. Aplicación de conocimientos en la práctica, con orientación hacia resultados.
7. Emprendedor de proyectos de innovación académica.

Con respecto a los roles del docente y partiendo del principio que su función no es exclusivamente la enseñanza, sino el logro de los aprendizajes de los estudiantes, se espera que éste tenga la capacidad de:

- Actuar como un modelo de formación y transmisión en valores a sus estudiantes y en una fuente de contagio de actitudes favorables para su desarrollo personal y profesional.

- Ser responsable del proceso educativo, a través del diseño de experiencias que tanto dentro como fuera del aula conduzcan hacia el aprendizaje significativo en los estudiantes y a la generación de interpretaciones propias de la realidad.
- Conducir equipos de trabajo que favorezcan el aprendizaje colaborativo y la generación de comunidades de aprendizaje, participando dentro de la vida colegiada, al compartir con los demás docentes sus conocimientos, experiencias e iniciativas.

El campus Texcoco se ubica en la zona nororiente del Estado de México, abrió sus puertas en el año 2000, a lo largo de 16 años ha ofrecido servicio de preparatoria, licenciatura semestral, licenciatura ejecutiva y posgrado.

Da servicio educativo a los municipios circunvecinos: Ixtapaluca, Chalco, Amecameca, Nezahualcóyotl, Chimalhuacán, Los Reyes y otros más. Actualmente cuenta con aproximadamente una matrícula de 2581 estudiantes de los diferentes niveles que oferta. Siendo la licenciatura semestral y ejecutiva la mayor población del campus Texcoco. Y con una planta docente de más de 400 docentes en los diferentes niveles y 150 administrativos.

CAPÍTULO 2. Las teorías cognitivas del aprendizaje

2.1 ¿Qué es el aprendizaje?

Según Kuethe (1971) *“Es difícil definir el aprendizaje de manera totalmente satisfactoria... el problema es similar al que se le plantea al biólogo que está obligado a definir el término vida. Todas las definiciones parecen excluir algunos elementos que deseamos incluir y, por el contrario, no excluyen otras cosas que no deseamos admitir. Además, está también la consideración práctica de que no deseamos una definición tan técnica y restringida que no se pueda utilizar.”* (Kuethe, 1971, pp. 16).

Así encontramos las definiciones de aprendizaje más conocidas y generalizada es la que lo considera como un cambio más o menos permanente de la conducta que se produce como resultado de la práctica o de la experiencia (Davis, 1983; Beltrán, 1990). Sin embargo, de acuerdo con Worchel y Schebilske (1998) el problema que surge con esta definición es que ignora las diferencias entre lo que el sujeto es capaz de hacer y lo que hace en realidad. Si se define el aprendizaje desde el punto de vista de lo que el sujeto hace, es decir, desde el punto de vista de su ejecución, se tienen problemas para explicar el aprendizaje que no aparece inmediatamente en el comportamiento. Por ello, Davis y Beltrán proponen definir el aprendizaje como *“[...] el proceso por el que la experiencia o la práctica causan un cambio relativamente permanente respecto a lo que uno es capaz de hacer”* (Worchel y Schebilske, 1998 pp.180). Esta definición está en concordancia con la propuesta por Cotton (1989) quien afirma que el aprendizaje implica una retención del conocimiento o de la habilidad de tal manera que permita su manifestación en un tiempo futuro, por lo cual este autor señala que el aprendizaje debe entenderse como *“[...] un cambio relativamente permanente en el comportamiento o en el posible comportamiento, fruto de la experiencia”* (Cotton, 1989, p. 367).

No obstante, Arancibia, et al. (1999) afirman que este tipo de definiciones del aprendizaje se insertan dentro de las teorías conductistas y excluyen cualquier cambio obtenido por simple maduración del sujeto. En esta misma sintonía, Díaz y Martins (1986) ofrecen una definición más completa de aprendizaje al concebirlo como *“[...] la modificación relativamente permanente en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como resultado de su*

actividad y que no puede atribuirse simplemente al proceso de crecimiento y maduración o a causas tales como enfermedad o mutaciones genéticas.” (Díaz y Martins, 1986, p. 40).

Alonso, *et al.* (1999), asumen que el debate y confusión sobre el concepto de aprendizaje puede deberse a que no se hace diferencia entre tres enfoques que describen aspectos de éste término que no siempre son homogéneos. Así, el aprendizaje puede ser entendido como:

- a) Un “producto”, es decir, el resultado de una experiencia o cambio que acompaña a la práctica;
- b) Un “proceso”, en el que el comportamiento se cambia, perfecciona o controla; y
- c) Una “función”, que es el cambio que se origina cuando el sujeto interacciona con la información (materiales, actividades y experiencias).

Los autores arriba mencionados elaboran una definición ecléctica del término y anotan que *“El aprendizaje es el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia.”* (Alonso, *et al.* 1999, p. 22)

Por lo que ante la diversidad de conceptualizaciones para esta investigación se toma la conceptualización del aprendizaje que hacen Alonso, *et al.* (1999), donde el concepto es abordado desde un punto de vista didáctico que incluye los siguientes aspectos:

- a. Una dimensión cognitiva, que se refiere a la adquisición de informaciones y conocimientos, es decir, al aumento del propio patrimonio cultural;
- b. Una dimensión comportamental, que hace referencia a la modificación de las actitudes, las modalidades de comportamiento y de relación con los otros y con las cosas; y
- c. El enriquecimiento de las propias expectativas existentes y de las capacidades operativas, la acumulación de experiencias, la extracción de informaciones del ambiente en que se vive y actúa, la asimilación y apropiación de determinadas formas de influencia, etc.

Que es conocimiento

En el marco de la Teoría Cognoscitiva con enfoque constructivista, el conocimiento no es externo al individuo ni hermético, sino: “[...] el conocimiento es una fundación de cómo el individuo crea significados a partir de sus propias experiencias” (Díaz, 2002).

La estructura cognitiva de los sujetos, en interacción con los objetos del mundo externo, acomoda y asimila significados en la medida en que esto le produce beneficios explicativos, de resolución de problemas o de mayor validez de un conocimiento.

Aquello que podemos conocer nace de las interpretaciones individuales de las experiencias humanas y de la interacción de éstas. En otras palabras: los humanos crean significados, no los adquieren.

¿Cómo se crean los significados?

Los significados están permanentemente abiertos al cambio. Las representaciones individuales son esquemas provisionales que son puestos a prueba en cada interacción. El motor de ese cambio y de la construcción de nuevos conocimientos tiene su fuente en la exploración y en la manipulación activa, tanto de objetos como de ideas. En estos postulados se basan muchas experiencias educativas con fundamento cota que recomiendan el trabajo colaborativo.

¿Cómo son los objetivos de aprendizaje?

A nivel de actividades educativas, Weinstein y Mayer (1986), distinguen dos tipos de objetivos: por un lado aquellos referidos a lo que un estudiante debe saber como resultado de aprendizaje, a los contenidos; por otro lado los que se enfocan en las técnicas y estrategias que los estudiantes llevan adelante para concretar su aprendizaje, en los procesos de aprendizaje.

¿Cuál es la relación enseñanza aprendizaje?

La relación enseñanza aprendizaje es la interacción docente-estudiante la que debe tenerse presente en cualquier discusión sobre estrategias de enseñanza aprendizaje, Si bien son dos actividades separadas, no puede entenderse una sin la otra.

En esta línea, el conocimiento no puede ser transmitido directamente, pero si indirectamente, a través de la activación voluntaria de determinados procesos cognitivos y la búsqueda constante de la construcción activa por parte del estudiante.

El fin del proceso educativo es lograr aprendices:

- Autónomos: para poder dirigir su voluntad hacia el aprendizaje.
- Independientes: para que puedan llevarlo adelante prescindiendo del docente particular.
- Autorregulados: para que puedan ir haciendo las modificaciones necesarias para lograrlo con éxito.

Los estudiantes de mejor rendimiento son aquellos que logran controlar sus propios procesos de aprendizaje, captar las exigencias, planificar y examinar sus logros, responder consecuentemente, seleccionar estrategias pertinentes para cada situación y valorar sus logros. Es decir, que aprenden a aprender (Díaz, 2002).

2.2 Cognoscitivismo

En este capítulo se aborda el paradigma cognoscitivo el cual atribuye la conducta, no solo a sucesos externos, sino a estructuras mentales complejas y a mecanismos de carácter interno. De acuerdo a Puente Ferreras (1998) las personas realizan procesos de elaboración e interpretación de los acontecimientos y de los estímulos del ambiente y estas elaboraciones e interpretaciones son tan importantes que el comportamiento de las personas se ajusta especialmente a estas representaciones internas.

Esta perspectiva busca determinar cómo las personas interpretan y comprenden su experiencia personal, ya que no obstante los sujetos tengan capacidades o inteligencias para el aprender, es necesario que el ambiente brinde oportunidad al desarrollo de tales capacidades e inteligencias. Este proceso es la parte medular con el que se pretende explicar la presente investigación.

2.1.1 Transitando en el cambio hacia el Paradigma Cognitivo

La mente humana tiene la posibilidad, a lo largo de su existencia, de construir el conocimiento en un proceso de cambio constante. A partir de los años setenta del siglo veinte, se empieza a transitar en los estudios del aprendizaje de una orientación conductista a una orientación cognitiva. La psicología científica retoma su interés por estudiar la mente y la forma como funciona. Este interés centra sus estudios en una variedad de actividades mentales y procesos cognitivos básicos, tales como la percepción, el pensamiento, la representación del conocimiento y la memoria.

El énfasis se desplazó desde la conducta misma a las estructuras del conocimiento y los procesos mentales que pueden ser inferidos de los índices conductuales, y que son responsables de varios tipos de conducta humana. En otras palabras, las teorías cognitivas intentan explicar los procesos de pensamiento y las actividades mentales que mediatizan la relación entre el estímulo y la respuesta (Arancibia, *et al.* 1999, p. 75)

Bajo el paradigma cognitivo las conductas son los productos de lo ya aprendido y se enfatizan aspectos diferentes: en lugar de ejecuciones, lo que interesa es la comprensión. En este sentido, *“El aprendizaje es visto como un proceso en el que el aprendiz y sus estructuras de conocimientos son los constituyentes principales en la construcción de representaciones y significados particulares”* (Castañeda y López, 1998, p.56).

Bajo este paradigma, el sujeto construye su propio conocimiento, a diferencia de lo que asume el enfoque tradicional del aprendizaje y la ejecución, influido fuertemente por el conductismo, el cual se limita a destacar el papel de la recompensa como medio de afianzamiento de los conocimientos impartidos, pero no explica cómo se desarrolla ese proceso de adquisición del conocimiento.

La obra de Gagné (1987) es ejemplo claro de este tránsito ya que su obra inicialmente se ubica dentro del paradigma conductista y al no dar respuesta a sus investigaciones transita hacia el paradigma cognitivo. En su *Modelo de Procesamiento de Información* propone que el proceso de aprendizaje sea una modificación en la disposición o capacidad del hombre, es decir, una modificación que puede ser provocada y que no puede ser simplemente atribuida

al proceso de crecimiento. Gagné retoma el carácter biológicamente determinado del aprendizaje; y enfatiza la importancia del medio externo para la adquisición del conocimiento.

De acuerdo a Gagné aprendizaje, se manifiesta como una alteración en el comportamiento, indicando que el aprendizaje se produjo, comparándose el comportamiento del individuo antes y después de haber sido expuesto a una situación de aprendizaje. (Gagné, 1987, p. 3). Parece evidente en esta definición la influencia conductista del aprendizaje en el pensamiento de Gagné.

El cognoscitismo, de acuerdo a Pozo (2006) se centra en el aprendizaje por reestructuración y se ocupa de los cambios producidos en la organización de las estructuras cognitivas con los nuevos conocimientos y objetos de interés. El enfoque cognitivo, pone énfasis en los procesos internos del sujeto que aprende, resaltando el papel activo y responsable del mismo en su propio aprendizaje. Elousa (1990) manifiesta que la perspectiva cognitiva estudia las operaciones, procesos o estrategias que realiza el sujeto cuando aprende, es decir, cuando adquiere, organiza, elabora y recupera conocimientos. Este enfoque es el que se adopta en el desarrollo de la presente investigación por lo tanto se aborda de manera amplia.

De acuerdo con Alonso, *et al.* (1999) y con Garza y Leventhal (1998), los términos “cognitivo” y “cognoscitivo” se refieren a actividades intelectuales internas como la percepción, la memoria, la interpretación y el pensamiento; de tal manera que ambos términos pueden usarse indistintamente para referirse a los procesos mentales.

La teoría cognoscitiva pone énfasis en el estudio de los procesos internos que conducen al aprendizaje, se interesa por los fenómenos y procesos internos que ocurren en el individuo cuando aprende, cómo ingresa la información a aprender, cómo se transforma en el individuo y cómo la información se encuentra lista para hacerse manifiesta así mismo considera al aprendizaje como un proceso en el cual cambian las estructuras cognoscitivas (organización de esquemas, conocimientos y experiencias que posee un individuo), debido a su interacción con los factores del medio ambiente.

Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel

El psicólogo estadounidense David P. Ausubel (1918- 2008) tuvo gran influencia a partir de 1963 con la publicación de su teoría sobre el aprendizaje significativo en contraposición al aprendizaje memorístico o repetitivo. Ausubel propone el término “aprendizaje significativo” para designar el proceso a través del cual la información nueva se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo.

Ausubel (1978) considera que toda situación de aprendizaje, sea escolar o no, puede ser analizada conforme a dos dimensiones: la primera se refiere al tipo de aprendizaje realizado por el estudiante, es decir, los procesos mediante los que codifica, transforma y retiene la información, e iría del aprendizaje meramente memorístico o repetitivo al aprendizaje plenamente significativo; la segunda se refiere a la estrategia de instrucción planificada para fomentar ese aprendizaje, que iría de la enseñanza puramente receptiva, en la que el profesor o instructor expone de modo explícito lo que el estudiante debe aprender a la enseñanza basada exclusivamente en el descubrimiento espontáneo por parte del estudiante.

Los dos tipos de aprendizaje:

Aprendizaje repetitivo: Implica la sola memorización de la información a aprender, ya que la relación de ésta con aquella presente en la estructura cognoscitiva se lleva a cabo de manera arbitraria.

Aprendizaje significativo: La información es comprendida por el estudiante y se dice que hay una relación sustancial entre la nueva información y aquella presente en la estructura cognoscitiva.

Las dos formas de aprendizaje son:

- a) Por recepción. La información es proporcionada en su forma final y el estudiante es un receptor de ella.
- b) Por descubrimiento. En este aprendizaje, el estudiante descubre el conocimiento y sólo se le proporcionan elementos para que llegue a él.

Bajo la influencia de la teoría cognoscitiva al estudiante se le presenta la información observando sus características particulares, incitándolo a encontrar y hacer explícita la relación entre la información nueva y la previa. En este proceso debe desarrollar una serie de habilidades intelectuales, estrategias, procedimientos y actitudes que le permitan conducirse de forma eficaz en diversos contextos y que pueda utilizar estos aprendizajes en diversas situaciones de aprendizaje, así como movilizar los conocimientos adquiridos frente a nuevas situaciones.

El estudiante es un sujeto activo que procesa la información, y posee un amplio abanico de estrategias, esquemas y planes que le permiten movilizar sus saberes para solucionar problemas. En cualquier contexto, existe un cierto nivel de actividad cognitiva, por lo cual se considera que el estudiante nunca es un ente pasivo a merced de las contingencias ambientales o instruccionales.

Como sujeto activo el estudiante aprende de manera significativa, aprende a aprender y a pensar. Por lo cual el entorno educativo debe centrarse en confeccionar y organizar experiencias didácticas que logren esos fines. Desde esa perspectiva, se debe estar profundamente interesado en promover en sus estudiantes el aprendizaje significativo de los contenidos escolares. En esta teoría, la metodología de la enseñanza propone el empleo de manera efectiva de las denominadas estrategias instruccionales.

Estas estrategias se han clasificado en función del momento en que son administradas durante el proceso de enseñanza – aprendizaje. Así tenemos tres momentos: antes de la instrucción, durante la instrucción y al finalizarla. El paradigma cognoscitivo ha hecho enormes aportes al campo de la educación: los estudios de memoria a corto plazo y largo plazo; los de formación de conceptos y, en general todo lo referente al procesamiento de información, así como las distinciones entre tipos y formas de aprendizaje.

Según Ausubel (1978), un aprendizaje es significativo cuando “[...] *puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe*” (Ausubel, et al. 1978, p. 37).

Pozo (2006) menciona que el aprendizaje significativo se produce cuando el nuevo material por aprender adquiere significado para el individuo a partir de su relación con sus conocimientos previos.

En su teoría Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: El aprendizaje de representaciones, de conceptos y de proposiciones. En el aprendizaje de representaciones las palabras significan y representan psicológicamente las mismas cosas que sus referentes. El aprendizaje para la formación de conceptos (objetos, eventos, situaciones o propiedades) consiste en una abstracción inductiva a partir de experiencias concretas, basado en situaciones de descubrimiento. La asimilación de conceptos conduce al tercer tipo de aprendizaje significativo, el aprendizaje de proposiciones que consiste en adquirir nuevas ideas en una frase u oración que contiene la relación de dos o más conceptos (Ausubel, *et al.* 1978, p. 46)

Para la construcción de un aprendizaje significativo es necesario contar con la participación del sujeto que aprende, facultándolo para “aprender a aprender” adquiriendo estrategias cognitivas y habilidades pertinentes para hallar información sobre un tema determinado, a partir de sus experiencias previas. Este enfoque, se orienta en la perspectiva teórica constructivista y la cual señala que el elemento más importante en el aprendizaje, es el individuo que sabe y no tiene conocimiento previo de lo que se ha de aprender.

El enfoque del aprendizaje significativo de David Ausubel (1963) busca romper con el aprendizaje memorístico, para darle sentido a la actividad, motivación e interés del individuo. En esta perspectiva, el aprendizaje significativo: es el proceso por el que se relaciona una nueva información con aspectos ya existentes en las estructuras cognitivas del sujeto, que son relevantes para el nuevo aprendizaje. En este concepto, hay una internalización de ideas nuevas en una relación intencional entre los esquemas y conocimientos previos del sujeto y el material para aprender. Solo cuando el estudiante tiene el deseo e interés de aprender se pueden alcanzar algunos principios o condiciones básicas para orientar en la escuela un aprendizaje significativo, los cuales son los siguientes:

1. Necesidades de partir del desarrollo del estudiante (conceptos y experiencias previas)
2. Que el contenido a aprender, sea potencialmente significativo y que el estudiante tenga una actitud favorable para ello (interés y motivación).
3. Partir de la realidad del estudiante para impulsar a ir más allá (desarrollo potencial de aprendizaje).

4. La intervención pedagógica, que se haga a fin de posibilitar que los estudiantes realicen aprendizajes significativos por sí solos utilizando las estrategias y destrezas cognitivas adecuadas.

La distinción entre las dimensiones del aprendizaje y la enseñanza es una de las aportaciones más relevantes de la posición de Ausubel; ya que muestra que aunque el aprendizaje y la instrucción interactúan, son relativamente independientes, de tal manera que ciertas formas de enseñanza no conducen por fuerza a un tipo determinado de aprendizaje. De acuerdo a Pozo (2006) tanto el aprendizaje significativo como el memorístico son posibles en ambos tipos de enseñanza, la receptiva o expositiva y la enseñanza por descubrimiento o investigación.

Estas referencias de la teoría de Ausubel aportan elementos esenciales en las implicaciones metodológicas del profesor con relación a la enseñanza y aprendizaje, por lo cual se suministran acciones inherentes al papel de profesor y el estudiante como funcionarios activos, creativos y reflexivos en la vinculación significativa de los procesos de enseñanza aprendizaje; atribuyendo significado a lo que se sabe como conocimiento previo, a lo que se va a aprender y a las relaciones significativas de los nuevos aprendizajes.

Teoría del aprendizaje por equilibración de Piaget

El método clínico que presenta Piaget (1984) muestra como la interacción del hombre con el mundo posibilita la construcción de estructuras cognitivas cada vez más complejas, que permiten a ese hombre tener sensaciones, realizar movimientos, percibir, simbolizar, abstraer y razonar lógicamente. Esto desencadena la necesidad de reflexión de las personas sobre su propia forma de funcionar; su teoría psicogenética tiene la característica constructiva del conocimiento, ya que la génesis de la construcción del conocimiento en el sujeto cognoscente es un proceso evolutivo de desarrollo intelectual, desde que nace hasta la edad adulta.

Para Piaget (1974, 1984) "la vida es, en esencia, *auto-regulación*", lo que incluirá la vida mental en el desarrollo de la inteligencia, a fin de mantener un equilibrio dinámico con el

medio. Cuando el equilibrio se rompe, el individuo actuará sobre lo que produjo el desequilibrio para restablecer la situación de equilibrio inicial.

Durante una entrevista con Bringuier (1993), Piaget, al explicar la capacidad de adaptación de los organismos vivos al medio ambiente, infiere que la inteligencia humana es siempre una construcción endógena, de datos exógenos suministrados por la experiencia. En sus estudios, él considera y contempla las variaciones no hereditarias que, durante la historia, han sido substituidas por las hereditarias. La inteligencia es, por consiguiente, una adaptación al medio exterior, como toda adaptación biológica.

Esta adaptación, mientras tanto, es fruto de la interacción del individuo con su medio, en el cual los factores fisiológicos de la madurez, las experiencias con los objetos del mundo físico y con el medio social, coordinadas por un mecanismo auto-regulador (equilibración), son elementos absolutamente necesarios para el desarrollo. Cuando se refiere al aspecto auto-regulador, parece que Piaget señala la importancia de que el sujeto utilice las variables metacognitivas, la regulación y el control para cualquier actividad o tarea a desarrollar.

La idea central del desarrollo intelectual lo constituye un proceso continuo de organización y adaptación biológica, representado por dos formas básicas: asimilación y acomodación. La asimilación es la incorporación de nuevos elementos a estructuras ya existentes; y, la acomodación, son modificaciones de los esquemas de asimilación por influencia de situaciones exteriores. Este juego entre asimilación y acomodación permite que los organismos mantengan un equilibrio dinámico.

El concepto de equilibración explica el mecanismo regulador entre el ser humano y su medio. La equilibración es el estado adaptativo entre la acomodación y la asimilación, un equilibrio dinámico que puede verse perturbado por nuevas aproximaciones del sujeto al medio o por nuevas problemáticas que el ambiente le plantee. Cuando ocurre tal desajuste (pérdida de adaptación momentánea) se produce un desequilibrio (conflicto cognitivo) que lleva al sujeto a movilizar sus estructuras intelectuales hasta lograr un equilibrio superior.

Piaget (1984) afirma que el comportamiento y el aprendizaje humano deben interpretarse en términos de equilibrio. Así, el aprendizaje se produce cuando tiene lugar un desequilibrio o conflicto cognitivo, lo cual ocasiona que se produzcan en el organismo dos procesos

complementarios: la asimilación y la acomodación. La asimilación es el proceso por el que el sujeto incorpora e interpreta la información que proviene del medio, en función de sus esquemas o estructuras conceptuales disponibles, y la acomodación es la modificación de los esquemas previos en función de la nueva información asimilada. Del desequilibrio entre estos dos procesos surge el aprendizaje o cambio cognitivo y sólo se produce si la información nueva es distinta de la que ya se posee (Pozo, 2006, p. 16).

Esto cobra importancia en el cuestionamiento central sobre la construcción del conocimiento, el cual se define: ¿cómo pasamos de un menor estadio de conocimiento a otro estadio de mayor conocimiento, más complejo y a la vez flexible, implícitos en el proceso de equilibración? Ello implica considerar, que una vez logrado el equilibrio superior de las estructuras mentales del sujeto, éste llega a un estadio superior en el aprendizaje, el cual es adquirido a través de la construcción de un proceso mental. Por ende, el eje central en esta construcción es la propia acción del sujeto en interacción recíproca con el objeto de conocimiento en relación con su medio, provocando en esta construcción conflictos cognitivos, que llevan al sujeto a movilizar sus estructuras mentales para lograr un equilibrio superior promotor de su desarrollo cognitivo.

En esta línea, Piaget (1995) estudia el desarrollo intelectual del sujeto, lo que le permite visualizar mejor la construcción del conocimiento a través de cuatro etapas o estadios. Los cuales denominó:

1. Etapa sensorio motriz: (0 a 2 años) comprende los dos primeros años de vida. A partir de reflejos neurológicos básicos, el bebé empieza a construir esquemas de acción para asimilar mentalmente su medio. La inteligencia es práctica. Las nociones de espacio y de tiempo, por ejemplo, se construyen mediante la acción. El contacto con el medio es directo e inmediato, sin que la representación o la acción de pensar tengan lugar. Piaget afirma que en esta fase se desencadena una importante transformación no observable de modo directo.
2. Etapa preoperatoria: (2 a 7 años) aparece la capacidad en el sujeto de representar algo por medio de otra cosa, (función simbólica) pensamiento irreversible, representativo, egocéntrico, imitativo, con características lúdicas. en el que se van

preparando las "operaciones concretas", en que el niño será capaz de representar mentalmente personas y situaciones. Ya puede actuar por simulación, "como si fuese".

3. Etapa operación concretas: (7 a 12 años) en esta el sujeto se convierte en el poseedor de una cierta lógica, es capaz de combinar operaciones en el sentido de la reversibilidad (la suma operación inversa de la resta) aparecen las estructuras de conjunto de clasificación, seriación y conservación de lo que es el concepto de número. En esta fase, el niño ya es capaz de relacionar diferentes aspectos y de abstraer datos de la realidad.
4. Etapa de operaciones formales: (12 en adelante) En este periodo, la representación permite la abstracción total, no limita al sujeto, a una representación inmediata ni a las relaciones previamente existentes, sino que será capaz de pensar en todas las relaciones posibles lógicamente. En este periodo, el pensamiento, una vez que se ha consolidado, corresponde al de un adulto inteligente. Lo caracteriza su capacidad para razonar de manera lógica, partiendo de premisas y deduciendo las conclusiones pertinentes. En esta etapa los individuos, dentro de sus posibilidades y limitaciones, pueden ir más allá de lo que está en su estructura cognitiva.

En este desarrollo de etapas sucesivas, las estructuras de cada estadio, se integran en las del estadio siguiente, conservándose en cada etapa la adquisición de las anteriores, es decir, para llegar a ciertos periodos es preciso pasar por procesos previos, es por ello que el desarrollo intelectual del estudiante se adquiere en un proceso evolutivo.

El objetivo de la indagación piagetiana es estudiar la construcción del conocimiento a través del sujeto. Por eso su perspectiva es esencialmente epistemológica, es decir, busca analizar los mecanismos y los procesos mediante los que se produce el conocimiento.

El orden de complejidad en que se da tal estructuración permite al individuo llegar o no a un desarrollo cognitivo más complejo. Esto va a depender de los cuatro factores del aprendizaje (maduración, experiencia, transmisión social, equilibración) y de la forma de utilización de estos factores en el proceso de interacción con el medio.

El primer factor general del desarrollo mental recibe el nombre de maduración nerviosa. Dolle (1987) afirma que no se sabe si las condiciones de maduración posibilitan la constitución de las estructuras operatorias. Lo que sí se puede constatar es que la maduración abre posibilidades, condición necesaria pero no suficiente para la aparición de ciertas conductas, ya que debe verse reforzada mediante ejercicios y a través del funcionamiento.

La maduración no actúa de manera aislada, sino que al mismo tiempo lo hacen las influencias del medio físico y social que no cesan de tener mucha importancia en el desarrollo mental.

El segundo factor es el ejercicio y la experiencia adquirida en la acción efectuada sobre los objetos. Este factor es esencial y necesario, pero es complejo y no lo explica todo. La experiencia física y la experiencia lógico matemática son distintas. La primera consiste en operar sobre los objetos para abstraer sus propiedades y, la segunda, consiste igualmente en operar sobre los objetos, pero para conocer el resultado. La experiencia física es una estructuración activa y asimiladora a cuadros lógico-matemáticos. En consecuencia, la elaboración de las estructuras lógico-matemáticas precede el conocimiento físico.

El tercer factor es el de las interacciones y de las transmisiones sociales. El lenguaje es, sin duda, un factor de desarrollo, pero no es la fuente del desarrollo. Para poder asimilar el lenguaje es necesario un instrumento de asimilación anterior. Generalmente, el desarrollo operacional precede a la expresión verbal. El lenguaje parece estar en vía de ser dominado solamente cuando las estructuras necesarias de una lógica verbal han sido adquiridas, es decir, a los doce años. El intercambio social y la socialización pueden ser evocados enseguida. La socialización empieza a desarrollarse a través de las conductas, la socialización del pensamiento únicamente es posible cuando las estructuras de reversibilidad están adquiridas.

El cuarto factor consiste en la equilibración. Este factor es necesario para explicar los factores antes mencionados y tiene su propia especificidad. Las operaciones no están pre-formadas, sino que se construyen de manera continua por la abstracción reflectora que, se manifiesta en un plano superior la estructura elemental inicial, reconstruyéndola y

alargándola. De esta forma, las abstracciones reflectoras transforman los objetos o las situaciones, manifestándose en situaciones de problema, de conflicto y de desequilibrios. La reconstrucción operada radica, en restablecer el equilibrio anterior ampliando el campo de equilibrio mediante una modificación de las estructuras. En el dominio intelectual, la noción de equilibrio se forma a través de la compensación. No siendo un estado de reposo, pero procediendo de una adaptación, el equilibrio es movable, de tal manera que, en presencia de perturbaciones exteriores, el sujeto procurará reducirlas por compensaciones de sentido inverso.

Es esto lo que Piaget justifica puesto que la equilibración conduce a la reversibilidad, propiedad de las estructuras operacionales. Las operaciones serán conducidas a formas de equilibrio cada vez más amplias y de niveles superiores, siendo las inferiores sólo formas de equilibrio aproximadas.

Todos los factores de desarrollo destacados por Piaget, influyen sobre la estructuración del sujeto, pero el factor más importante es el de la equilibración. Este factor interno de desarrollo es una dinámica o proceso que conduce al factor determinante mediante la reflexión y la reconstrucción de estados de estructuraciones superiores.

De esta forma el aprendizaje y el desarrollo se producen cuando los individuos preparados para la adquisición de determinados conceptos se encuentran en entornos que ofrecen las posibilidades necesarias para elaborar esas estructuras preparadas. Así pues, el aprendizaje es un tránsito por situaciones sucesivas en que el individuo y las estructuras biológicamente preparadas se van modificando sucesivamente.

Según la teoría de Piaget el aprendizaje académico se desarrolla de acuerdo con las estructuras cognitivas construidas sucesivamente a lo largo del desarrollo del sujeto. De acuerdo a esto el pensamiento es la base en que se asienta el aprendizaje, el cual consiste en un conjunto de mecanismos que el organismo pone en movimiento para adaptarse al medio ambiente (Alonso, *et al.* 1999).

Piaget considera que la modificación y equilibración de los esquemas de un sujeto se produce como resultado de su continua interacción con el mundo, tanto físico como social. Bajo este enfoque *“El aprendizaje no es una manifestación espontánea de formas aisladas,*

sino que es una actividad indivisible conformada por los procesos de asimilación y acomodación, el equilibrio resultante le permite a la persona adaptarse activamente a la realidad, lo cual constituye el fin último del aprendizaje.” (Arancibia, et al. 1999, p. 78).

Es importante reconocer las aplicaciones e implicaciones que esta teoría ha tenido en el campo educativo. Ya que la teoría de Piaget permite comprender que el estudiante tiene una estructura general, que fundamenta su perfil cognitivo, el cual puede ser modificado de acuerdo con las estructuras cognitivas construidas por él mismo.

Teoría de la instrucción de Bruner

Jerome Bruner, contribuyó de forma significativa en el campo educativo, en su Teoría Cognitiva toma como punto fundamental la concepción del aprendizaje académico. El menciona que el aprendizaje no es algo que le ocurre al individuo, sino que él lo provoca manejando y utilizando la información, de forma que la conducta del sujeto no es algo provocado por un estímulo o reforzado por un refuerzo, sino una actividad compleja que implica, fundamentalmente, tres procesos: la adquisición de la información, la transformación de la información y la evaluación de la información (Beltrán Llera, 1987, p. 78).

Esto indica que la información no sólo procede del exterior, sino que exige todo un esfuerzo interno por parte del individuo. Este esfuerzo implica que el sujeto que aprende deba substituir lo que conocía anteriormente, codificando y categorizando la información, ajustándola a los esquemas existentes, constituyéndose como mediador interno entre el estímulo y la transformación de la respuesta que llega del medio, haciendo que la información inicial trascienda para convertirla en algo distinto. Tras este proceso, el individuo tendrá que realizar una evaluación para saber en qué medida la información es apropiada para la tarea en cuestión.

Estos aspectos de su teoría se asemejan a los que proponía Piaget acerca de los procesos de asimilación y acomodación para la creación de nuevos esquemas de pensamiento (Fernández Martín, 1998).

La teoría de Bruner enfatiza el papel del que aprende, ya que éste construye su aprendizaje a través del manejo y la utilización de la información.

Bruner estima que muchas de las cuestiones relacionadas con el aprendizaje y la estimulación de la mente, dependen de la cultura. Para que el aprendizaje se desarrolle con éxito, es conveniente que el medio se presente como un desafío ante él estudiante, provocando, de esta forma, que el estudiante tenga que hacer frente a los problemas y resolverlos haciendo una transferencia de una situación a otra. Por tanto, los individuos que poseen las habilidades apropiadas, podrán utilizar los sistemas de amplificación, tales como: los *amplificadores de la acción*, que son objetos que nos permiten hacer algo, como por ejemplo, las agujas, las sartenes, las cucharas, etc.; los *amplificadores de los sentidos*, relativos a las maneras de observar o detectar las estimulaciones del entorno; y los *amplificadores de los procesos mentales*, que son las formas de pensamiento que el individuo utiliza para aprender (Palacios, 1988).

Cuando Bruner habla de la utilización de situaciones problemáticas para estimular el aprendizaje académico, se refiere a que los contenidos han de ser orientados a un conjunto de problemas, relaciones y problemas a resolver. En este proceso de enseñanza-aprendizaje es muy relevante: el *descubrimiento*.

El aprendizaje académico más significativo de acuerdo a Bruner se desarrolla a través de descubrimientos que transcurren durante la exploración motivada por la curiosidad, que estimule el despertar de hipótesis y de preguntas. El autor propone, la utilización de métodos que favorezcan el aprendizaje por medio del descubrimiento guiado. Estos métodos proporcionan a los estudiantes las oportunidades de manipular objetos y cambiarlos por medio de acción directa y relativa a la realidad, provocando actividades de búsqueda, exploración, análisis, procesamiento o evaluación. (Good y Brophy, 1996).

Para Bruner es importante que el estudiante desarrolle la capacidad de reflexión consciente, de raciocinio orientado a la redefinición y de remodelación y reorganización de los problemas, en lugar de limitar el aprendizaje a la memorización.

Eso no significa que deba desecharse el uso de la memoria, ya que es una actividad intelectual que debe ser incentivada para hacer posible la comunicación y el recuerdo.

Otra aportación de la Teoría Cognitiva de Bruner (1969) es la forma como concibe el aprendizaje académico basándose en una teoría *prescriptiva*. Esta consiste en el

establecimiento de reglas enfocadas a un mejor procedimiento para adquirir conocimientos o técnicas de conocimiento. Estas reglas o patrones servirán al estudiante para criticar o evaluar cualquier forma particular de enseñar o aprender. En su propuesta, afirmará que el aprendizaje es una teoría *normativa*, por el hecho de establecer criterios y condiciones para llevarlos a cabo. Por ello se debe favorecer que lo aprendido alcance niveles elevados de calidad.

Para Bruner es relevante la predisposición para aprender, cuando se discute sobre esta es común identificar como los factores culturales, motivacionales y personales influyen en el deseo de aprender y de intentar solucionar problemas. Esta relación, repercute en la naturaleza del aprendizaje y el grado en que el estudiante desarrolla esta habilidad independiente.

Por lo que Bruner propone tres niveles de representación cognitiva del mundo, es decir, como el estudiante transforma la información entrante de acuerdo a tres sistemas de representación: el inactivo, el icónico y el simbólico.

La representación inactiva del individuo representa el mundo a través de la acción. Si, por ejemplo, preguntamos a un niño dónde se encuentra la panadería, probablemente será capaz de llevarnos hasta el lugar, pero difícilmente podrá representar el camino con un mapa o darnos indicaciones orales. Las imágenes, las palabras y los símbolos no están implicados en ningún grado significativo.

En la representación icónica, el sujeto ya tiene la imagen o representación mental de los objetos, sin necesidad de manipularlos directamente. Dicha imagen existe independientemente de la acción. Por otra parte, también se hace uso de la imaginación sin utilizar, aún, el lenguaje. El individuo ya podrá reflexionar acerca de las propiedades de los objetos además del uso que pueda darles.

La representación simbólica va más allá de la acción y de la imaginación. El sujeto puede representar el mundo mediante símbolos, ya que está dotado de una aptitud para traducir la experiencia en lenguaje y para recibir los mensajes verbales de los adultos. El estudiante es capaz de comprender y manipular conceptos puramente abstractos. Esta capacidad de comprensión y manipulación de dichos conceptos es necesaria para poder beneficiarse de la

instrucción verbal extendida en los aspectos más formales del conocimiento de las diferentes materias.

La persona madura puede utilizar adecuadamente los tres sistemas, una vez que estos sistemas se adquieren tempranamente, a una edad que viene determinada por las oportunidades del medio y por la maduración.

Interrelacionando la aportación teórica del Bruner con la de Ausubel, se puede empatar dentro de la Teoría del Aprendizaje Significativo. Este autor desarrolla una teoría cognitiva del aprendizaje académico centrada en la enseñanza que tiene lugar en las aulas de las escuelas, partiendo de la crítica a la aplicación mecánica de los resultados obtenidos en tareas no significativas y en el laboratorio.

Dos aspectos se destacan de la teoría de Ausubel: el primer aspecto es la integración de nuevos contenidos en los problemas y en los tipos de aprendizaje propuestos en una situación socialmente determinada, como es el espacio del aula, donde el lenguaje es el sistema básico de la comunicación y de la transmisión de los contenidos – “aprendizaje verbal significativo” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

Ausubel considera que el aprendizaje se integra en esquemas de conocimiento preexistentes en el individuo de tal manera que, cuanto mayor sea el grado de organización, claridad y estabilidad del nuevo conocimiento, más difícilmente se podrá acomodar y retener a través de los puntos de referencia y se podrá transferir más a situaciones nuevas de aprendizaje (Fernández Martín, 1998). Comparado con la memorización mecánica, este aprendizaje significativo será retenido por más tiempo, será integrado mejor con otro conocimiento y estará disponible con más facilidad para su aplicación.

Debido a que la estructura cognoscitiva de cada estudiante es única, todos los significados nuevos que se adquieren son únicos en sí mismos (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Ausubel propone dos dimensiones diferentes de aprendizaje orientadas hacia una visión cognitiva del aprendizaje. Estas dos concepciones dan lugar a cuatro clases fundamentales de aprendizaje. La primera dimensión es la que diferencia entre el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento y la segunda dimensión, es la que distingue el aprendizaje mecánico y el aprendizaje significativo.

El *aprendizaje receptivo* es el más frecuente en la enseñanza escolar, en la cual el estudiante recibe el contenido que debe aprender en su forma final, acabada; no necesita realizar ningún esfuerzo de descubrimiento, sino que sólo deberá comprender y asimilar los conceptos para poder reproducirlos cuando se le solicite.

El *aprendizaje por descubrimiento*, propuesto también por Bruner, subraya que el estudiante debe descubrir y reorganizar el material por sí mismo, antes de incorporarlo a su estructura cognitiva previa, hasta descubrir las relaciones, leyes o conceptos que posteriormente asimile.

El *aprendizaje mecánico* se produce cuando la tarea del aprendizaje consta de asociaciones puramente arbitrarias o cuando el sujeto lo hace arbitrariamente.

El *aprendizaje significativo* se distingue por dos características: en primer lugar, que su contenido puede ser relacionado no arbitrariamente, es decir, que el sujeto tiene una disposición para aprender significativamente y que el material a aprender es potencialmente significativo, relacionado con su estructura de conocimiento. La otra característica es que el aprendizaje significativo puede ser *representacional* -que el estudiante pueda aprender significados de símbolos o de palabras-; *conceptual* -que el estudiante pueda aprender conceptos-; y *proposicional* -que es el aprendizaje de ideas-.

La diferencia entre ambas dimensiones reside en dos nociones: la del hacer por hacer – relativa a la primera dimensión-, y la que tiene como base la reflexión ante la información – con relación a la segunda dimensión-. En la enseñanza universitaria, la estimulación de la reflexión y del pensamiento es fundamental para desembocar en un aprendizaje más significativo para la construcción del conocimiento.

En consecuencia, para que el aprendizaje significativo tenga lugar, son necesarias tres condiciones, una referente a los nuevos conocimientos que el sujeto adquiere y, las otras dos, relativas al propio sujeto (Coll, Palacios y Marchesi, 1996):

- 1) El material que va a ser aprendido debe ser potencialmente significativo, para poder relacionarlo con las ideas relevantes que el sujeto posee.

2) La estructura cognitiva previa del sujeto debe tener las ideas relevantes necesarias, para poder ponerlas en relación con los nuevos conocimientos, es decir, el estudiante ha de disponer de los requisitos necesarios (capacidades y habilidades para aprender a aprender) y de conocimientos previos para establecer conexiones cognitivas entre un material y otro.

3) El sujeto debe manifestar una disposición significativa para el aprendizaje, una actitud activa marcada por los factores de atención y motivación.

Teoría del aprendizaje sociocultural de Vygotsky

Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), psicólogo ruso vivió en el ambiente intelectual después de la revolución rusa de 1917 y formuló entre los años veinte y treinta del siglo XX La Teoría Histórico-Cultural, la cual afirma que el cambio personal pasa por la interacción social. Vygotsky (1988) critica las teorías que privilegian el desarrollo individual como elemento prioritario en la interacción del individuo con el medio, porque el origen del mecanismo del cambio individual reside en la sociedad y en la cultura.

El niño, un ser biológico al nacer, mantiene constantes interacciones con los adultos que intentan situarlo o incluirlo en la cultura que se ha ido construyendo a lo largo de la historia. Inicialmente, las respuestas infantiles son el resultado de los procesos naturales heredados biológicamente y, posteriormente, pasarán a ser resultados de la mediación, es decir, de un proceso inter-psíquico, construido en el contexto social.

Vygotsky (2000) señala que el pensamiento (cognición) y el lenguaje (habla) de los niños comienzan siendo funciones separadas que se conectan íntimamente durante los años preescolares, desde el momento en que aprenden a usar el lenguaje como forma de pensar. Los niños adquieren al inicio gran parte de su conocimiento cultural mediante las conversaciones con los demás, en especial con las que mantienen con los padres y profesores.

Posteriormente, este conocimiento pasará a conectarse con otro por medio del habla interna.

Según Vygotsky, el aprendizaje se realiza a través de la interiorización de los medios históricamente determinados y culturalmente organizados. En este sentido, la naturaleza

social se convierte en naturaleza psicológica. Por lo tanto, en su propuesta se presentan los dos caminos a seguir por el sujeto, el interno y el externo.

Esta naturaleza se transforma a través de la interiorización de sistemas de signos producidos culturalmente, posibilitando la aparición de funciones psicológicas superiores. "Todas las funciones psíquicas superiores son procesos mediados, y los signos constituyen el medio básico para dominarlas y dirigir las. El signo mediador es incorporado a la estructura como una parte indispensable, en la verdad la parte central del proceso como un todo" (Vygotsky, 2000, p. 70).

Según Vygotsky, no es el nivel de desarrollo del individuo lo que determina lo que se va a aprender, sino lo que la enseñanza y el aprendizaje posibilita el desarrollo, incluyendo el desarrollo potencial.

La propuesta de Vygotsky implica dos niveles de desarrollo que deben ser considerados al estudiar el aprendizaje académico. El primero de ellos es el real, en el que las funciones mentales están establecidas como resultado de ciertos ciclos de desarrollo ya completados. Las funciones psicológicas que forman parte del nivel de desarrollo real del sujeto en determinado momento de su vida, son aquellas que fueron bien establecidas en aquel momento. Son el resultado de los procesos de desarrollo ya completados, ya consolidados. Normalmente, este nivel se conoce a través de la aplicación de test de desempeño del individuo, indicando el camino que ya ha recorrido y el que puede realizar con autonomía.

El otro nivel de desarrollo, el potencial, visión revolucionaria, que llama la atención ya que para comprender adecuadamente el desarrollo se debe considerar no solamente el nivel de desarrollo real, sino también el nivel de desarrollo potencial, es decir, su capacidad de desempeñar tareas con ayuda de adultos o de compañeros más capacitados. Hay tareas que un niño no es capaz de realizar solo, pero con la ayuda de otra persona a través de modelado o demostración, dándole pistas u ofreciéndole asistencia durante el proceso, si puede realizarlas.

La obtención de informaciones relacionadas con él se realiza a través de la solución de problemas bajo orientación e indica el camino a recorrer. Esa posibilidad de alteración en el desempeño de una persona por la interferencia de otra es fundamental en la teoría de

Vygotsky. En primer lugar, representa el hecho de que en un momento del desarrollo, un sujeto que no está capacitado no puede realizar cualquier tarea mediante la ayuda de otro. La capacidad de beneficiarse con la colaboración de otra persona va ocurrir en un cierto nivel de desarrollo, pero no antes. La idea de nivel de desarrollo potencial indica que un momento del desarrollo no se caracteriza por las etapas ya alcanzadas, ya consolidadas, sino por las etapas posteriores, en las cuales la interferencia de otras personas afecta significativamente el resultado de la acción individual.

La teoría de Vygotsky atribuye una importancia extrema a la interacción social en el proceso de construcción de las funciones psicológicas humanas. El desarrollo individual se da en un ambiente social determinado y, la relación con el otro, en las diversas esferas y niveles de la actividad humana, es esencial para el proceso de construcción del ser psicológico individual. La toma de consciencia de cómo aprende, sólo es posible cuando él estudiante está en interacción con el medio en que vive. Si consideramos que la universidad es un lugar donde, la interacción deberá realizarse, entre otros, con los profesores y los compañeros.

La distancia existente entre los niveles de desarrollo real y potencial fue denominada por Vygotsky (1988) como zona del desarrollo próximo. Este nivel de desarrollo se refiere al camino que el individuo tendrá que recorrer para desarrollar funciones que se encuentran en proceso de maduración, de manera que lleguen a consolidarse y a establecerse en su nivel de desarrollo real. La zona de desarrollo próximo es, todavía, un dominio psicológico en constante transformación: lo que un sujeto es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, podrá conseguirlo mañana de forma independiente. Es como si el proceso de desarrollo progresara más lentamente que el proceso de aprendizaje; del aprendizaje nacen procesos de desarrollo que, lentamente, irán formando parte de las funciones psicológicas consolidadas del individuo.

De esta manera, se puede conocer la dinámica de desarrollo y organizar una intervención en el proceso de aprendizaje académico, comenzando por la zona que indicará el próximo desarrollo, y no por la parte que el sujeto ya haya desarrollado.

Al mismo tiempo que la cuestión del desarrollo era una constante para Vygotsky, el autor enfatizaba también en sus escritos la importancia de los procesos del aprendizaje. Desde

que el niño nace, el aprendizaje está relacionado con el desarrollo y es "un aspecto necesario y universal del proceso de desarrollo de las funciones psicológicas culturalmente organizadas y específicamente humanas" (Vygotsky, 2000. p.101). Existe un camino de desarrollo definido, en parte, por el proceso de maduración del organismo individual, perteneciente a la especie humana, pero es el aprendizaje el que posibilita el despertar de los procesos internos de desarrollo que, sin un contacto del individuo con el medio cultural, no tendrían lugar.

El aprendizaje no es desarrollo, pero resulta del desarrollo. Ambos integran una unidad en la medida en que uno se transforma en el otro.

Síntesis

Los teóricos cognitivos contemporáneos estudian un rango extenso de tópicos entre los cuales se encuentran el aprendizaje, la memoria, la formación de conceptos, la solución de problemas, la toma de decisiones y el lenguaje.

Las aportaciones de estos autores destacan, que el conocimiento del sujeto resulta de los procesos mentales de una persona en interacción con las ideas y acontecimientos del medio. Las propuestas cognitivas dan un salto importante en lo que respecta al aprendizaje académico, porque destacan los procesos mentales, que son indispensables para el desarrollo del ser humano.

Los teóricos cognitivos sostienen que para el aprendizaje se debe tener en cuenta la capacidad mental del sujeto para reorganizar su campo psicológico en respuesta a la experiencia. Como subraya Beltrán Llera (1995), lo importante no es solamente el medio, el entorno, sino también la manera en que el sujeto interpreta y da sentido a su medio

CAPITULO 3. La planeación didáctica del profesor universitario, características y elementos entre lo deseable y lo real

http://www.ecorfan.org/actas/educacion_ambiental_III/7%20Innovaci%C3%B3n%20educacional%20y%20reforma%20educacional/6%20Innovacion%20educacional%20y%20reforma%20educacional335-344.pdf

Resumen

La planeación que el docente elabora para impartir un curso, puede ser una herramienta que guíe y oriente sus esfuerzos disciplinares con un sentido pedagógico y didáctico para beneficio de los procesos formativos de sus estudiantes.

La planeación didáctica según Monroy (1998) anticipa las actuaciones docentes y responde a las necesidades de los estudiantes, de las instituciones y de lo que espera la sociedad. Esta actividad docente crear, recrear y transformar su práctica, sobre lo que hace y puede hacer durante el proceso educativo. Es a través de la planeación didáctica que el profesor identifica, selecciona, organiza, diseña y evalúa su práctica educativa y los procesos formativos que sus estudiantes alcanzan en su curso.

Este trabajo de investigación se llevó a cabo con los docentes de la Universidad del Valle de México Campus Texcoco, se hizo una revisión de las planeaciones didácticas elaboradas por los docentes y se encontró una serie de incidencias que dan origen al presente trabajo y cuál plantea como objetivo: Identificar las características de las planeaciones didácticas que elabora el profesor de la Universidad del Valle de México (UVM) Campus Texcoco.

El estudio tiene un enfoque mixto y es de tipo descriptivo-explicativo. Se enfoca a detallar algunas especificidades sobre la planeación didáctica. En este contexto, la selección de la muestra fue probabilística. Los profesores estuvieron laborando en el periodo otoño de 2014. El instrumento que se elaboro fue una lista de cotejo con 44 preguntas sobre diversos rubros o indicadores, de los cuales se tomaron 11 ítems de los planteados en el instrumento original.

Los resultados obtenidos indican que de la planeación didáctica elaborada solo un 66.7% tiene como referencia el programa educativo, el 66.7% de los objetivos didácticos expresan las habilidades que se deben alcanzar, la selección de contenidos tiene una distribución y progresión adecuada en un 66.7%, las estrategias de enseñanza aprendizaje son variadas en un 45% y solo un 79.2% tienen a la planeación didáctica como base para la evaluación. Este panorama nos da un reflejo de la planeación didáctica que elabora el docente de la UVM el cual deja de lado el Modelo educativo y el programa a impartir, eso lo aleja del perfil de egreso genérico y disciplinar de la licenciatura en la cual imparte clase.

Palabras clave: Planeación, objetivos, contenidos, estrategias, evaluación.

Introducción

Estas primeras décadas del siglo XXI se caracterizan por el gran despliegue y desarrollo de las comunicaciones, la ciencia y la tecnología, es el sector educativo el que mayor atención y movilidad debe dar a este fenómeno, sobre el que se desarrolla la sociedad emergente y entender en qué sentido afectarán la cultura –llamase valores, normas, ideas y comportamientos- y las formas de vida personal, escolar, laboral y social.

La educación es un valioso bien que la sociedad aprecia, lo sitúa como el vehículo que favorece la movilidad y cohesión social que promueve el desarrollo y la prosperidad de una nación, partiendo de este supuesto las universidades desarrollan procesos que forman personas, generan conocimiento y ofrecen opciones para el desarrollo social, esta dinámica le permite adaptarse a la incertidumbre que el mundo contemporáneo plantea, ya que se desenvuelve en un proceso de cambio constante en todos los ámbitos de desarrollo.

Por lo cual este entorno escolar requiere procesos formativos que aprovechen las coyunturas a fin de tomar ventaja y fortaleza al interior de sus instituciones, aprovechando todo el cúmulo de información que se genera día a día, para que sea la base que permita la generación del conocimiento. Ya que de acuerdo a Tünnermann (2000) esta sociedad de la información o sociedad del conocimiento se constituye el valor agregado y único de todos los procesos de producción de bienes y servicios de una nación.

El valor estratégico del conocimiento y de la información para la sociedad moderna fortalece el papel que desempeñan las instituciones de educación básica, media superior y superior, es necesario buscar nuevas alternativas educativas que permitan la formación de profesionales, investigadores y técnicos que transfieran y movilicen sus conocimientos a la solución a las problemáticas del país.

En este entorno la planeación de los procesos educativos toma sentido ya que se requiere de una mejor formación académica, una educación con calidad, equidad e inclusión, porque el contexto está inserto en una economía globalizada y neoliberal que afecta al sector educativo, esto hace urgente transitar de una sociedad que genera productos a una que genere servicios.

Y es la Universidad de acuerdo a Tedesco (1995) la que enfrenta los mayores desafíos y tendencias de la sociedad, ya que a través de esta se genera, reproduce, transforma y distribuye el conocimiento. Por ello la sociedad requiere que las organizaciones educativas en general y en lo particular se inserten al cambio mediante una adaptación educativa y pedagógica promoviendo la concordancia y competencias de los ciudadanos que egresan en sus recintos.

Las formas tradicionales de formación educativa que se han venido practicando ya no serán suficientes para responder exitosamente a este desafío, ni en número, ni en calidad, ni en efectividad, ni en pertinencia. Ya que las instituciones de Educación Superior se encuentran inmersas en contextos totalmente distintos a los que hasta hace unos años eran estables, los retos que se deberán asumir para dar respuesta a estas problemáticas y paradigmas que surgen en este nuevo siglo, deberán ser planeados por las instituciones educativas buscando formas y estrategias de cumplimiento para una sociedad que se basa cada vez más en el conocimiento, la investigación y el desarrollo socioeconómico sostenible de los individuos y las naciones.

Por ello la planeación de los procesos formativos que ofertan las instituciones educativas requieren de moldear y modelar una educación que favorezca una sociedad más justa y equitativa, esto permitirá disminuir las brechas entre contextos y grupos sociales como una forma de vida de todos los campos de acción humana, al mismo tiempo se debe promover la

tolerancia y respeto social, al igual que la madurez política que transforme constantemente la calidad de vida desde una perspectiva integral de desarrollo humano.

Ante este panorama la respuesta es planear los procesos de formación de los futuros profesionales, teniendo una perspectiva prospectiva, pues se requiere visualizar escenarios futuros y será la planeación la que proveerá de un plan de acción que permita el logro de estos objetivos y tareas. Y siendo la penetrabilidad un principio de la planeación, entonces toma relevancia la planeación didáctica que realiza el docente para impartir su curso.

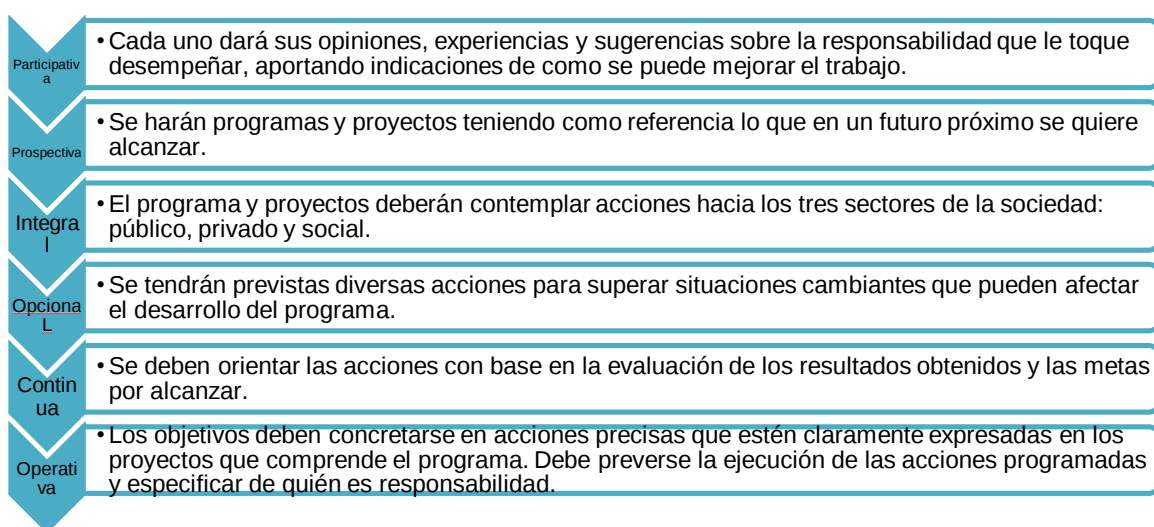
La planeación sucede en contextos institucionales, culturales y sociales, se alinean y definen desde el Modelo educativo institucional en el que se realiza la enseñanza. Como señala Gvirtz y Palamidessi (2005): “Una buena enseñanza es aquella que es eficaz en la tarea de brindar buenas ayudas para el aprendizaje”.

Para Matus (1982) planificar es: intentar someter a la voluntad humana el curso encadenado de los acontecimientos cotidianos que al final, fijan una dirección y una velocidad al cambio que inevitablemente experimenta un lugar, a causa de nuestras propias acciones.

La planeación permite prever escenarios futuros, aminora los resultados indeseables, así se evita ser víctima del azar, la planeación determina los resultados que se pretender obtener, mediante el análisis del entorno busca minimizar riesgos, optimizar el uso de los recursos y definir las estrategias que se requiere para lograr el propósito de la organización con una mayor probabilidad de éxito.

La planeación es un asunto entre personas y organizaciones, por ello busca alcanzar fines sociales más que individuales, por ello para que la planeación alcance los resultados esperados se espera que de acuerdo al tipo de planeación cumpla con las características enmarcadas en la (fig. 1)

Figura 1. Características de la planeación



El panorama anterior, busca orientar este trabajo de investigación, que específicamente aborda la planeación que el docente elabora para impartir un curso o un programa. Y que puede ser una herramienta que guíe y oriente sus esfuerzos disciplinares con un sentido pedagógico y didáctico para beneficio de los procesos formativos de sus estudiantes universitarios.

La planeación didáctica según Monroy (1998) anticipa que las actuaciones docentes responderán a las necesidades de los estudiantes, de las instituciones y de lo que espera la sociedad. Entonces la planeación se convierte en una actividad docente donde se abre el espacio para crear, recrear y transformar la práctica docente, sobre lo que hace y puede hacer el profesor durante el proceso educativo y formativo. Es a través de la planeación didáctica que el profesor identifica, selecciona, organiza, diseña y evalúa su práctica educativa y los procesos formativos que sus estudiantes alcanzan en su curso. Es la evaluación la fortaleza del proceso ya que permite retroalimentar, rediseñar, reconstruir, enriquecer y prever experiencias futuras.

En esta dinámica el docente vislumbra escenarios prospectivos de lo que pueda suceder en el salón de clase. Monroy (1998) menciona que estudiar cómo planifica el profesor ofrece la oportunidad de analizar la manera en como el pensamiento docente se convierte en acción dentro del aula.

Ya que el profesor trata de convertir una idea o un objetivo en un curso de acción y plasmar de algún modo las previsiones, los deseos, las aspiraciones en aquello que pretenden conseguir y sobre cómo es posible cumplirlo. (Monroy, 1998, p. 460)

Ante este escenario se puede asumir que el docente cuenta con un marco referencial, teórico y explicativo, por ser un especialista en su disciplina, aunado a eso cuenta con las experiencias que su campo laboral le ha provisto. Si a esto sumamos que el docente tiene una perspectiva de enseñanza que se ve influida por su cultura, motivaciones, creencias, teorías y nociones. Entonces encontramos que todo impactará en la forma como construya su planeación didáctica.

Entonces podríamos esperar que el profesor manifieste su responsabilidad, compromiso, conocimiento y actitud profesional al impartir un curso ya que a través de la planeación didáctica refleja el valor de sus teorías sobre su trabajo docente.

Construir su planeación didáctica le permitirá manifestar el dominio disciplinar en cuanto a programa, así como aspectos pedagógicos, didácticos, psicológicos y éticos. Evitando reducir la planeación didáctica a un proceso mecánico, técnico, eficientista de proceso educativo.

En la Universidad del Valle de México los docentes deben de entregar previo al inicio del periodo escolar su planeación didáctica, esta debe estar alineada al Modelo Educativo y plan académico operativo (PAO). El presente trabajo de investigación ha encontrado una serie de peculiaridades que pueden, pero no son privativas de esta institución, sino hábitos y prácticas recurrentes de algunos docentes. Por lo cual se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las características y elementos de las planeaciones didácticas que el docente de la Universidad del Valle de México (UVM) Texcoco elabora?

Al revisar las planeaciones didácticas se han encontrado una serie de incidencias entre las que encontramos que estas son las mismas que se elaboraron para periodos anteriores, ya que cuando se entregan olvidan cambiarle la fecha de elaboración, que los docentes no ubican la importancia del programa educativo a impartir en el mapa curricular, desconocen las características de los escenarios y el tipo de materia que imparten (sea teórica o

práctica), confunden entre lo que es una estrategia de enseñanza y una de aprendizaje y su forma de evaluar no está alineada al modelo educativo de su programa por lo que su evaluación regresa a una evaluación tradicional.

Por lo que el objetivo de esta investigación pretende: Identificar las características de las planeaciones didácticas que elabora el profesor de la Universidad del Valle de México (UVM) Campus Texcoco.

Método

La presente investigación tiene un enfoque mixto y es de tipo descriptivo-explicativo. Se enfoca a detallar algunas especificidades sobre la planeación didáctica, sus características, actividades, estrategias y evaluación de los procesos formativos del estudiante universitario, que el docente dice contiene su planeación didáctica como un ejercicio de autoevaluación.

En este contexto, la selección de la muestra fue probabilística para asegurar que todos los docentes que conforman la población del claustro docente de la Universidad tuvieran la misma oportunidad de ser elegidos. Los profesores con los que se trabajó fueron los que estuvieron contratados en el periodo otoño de 2014.

El instrumento que se elaboró fue una lista de cotejo con 44 preguntas sobre los siguientes rubros o indicadores: planeación; motivación inicial de los alumnos; motivación a lo largo de todo el proceso, presentación de los contenidos(conceptos, procedimientos y actitudes); actividades en el aula; recursos y organización en el aula; instrucciones, aclaraciones y orientaciones a las tareas de los alumnos; clima del aula; seguimiento/control del proceso de enseñanza aprendizaje; diversidad; y evaluación. Para este texto se tomaron 11 ítems de los planteados en el instrumento original y los restantes serán parte de otro texto.

La muestra con la que se trabajó fue de 21 de 145 docentes que conforman el claustro docente de la licenciatura de la UVM, Campus Texcoco. En ese mismo sentido, se resalta que los docentes fueron localizados en el salón donde impartían clase, se les explicó sobre el objetivo de la investigación y el procedimiento para contestar la lista de cotejo. Se entregó el instrumento a cada docente, de los cuales solo 21 fueron devueltos. La información recolectada fue tratada mediante el programa SPSS.

Resultados: características y elementos de la planeación didáctica

La planeación didáctica que el profesor elabora para impartir su curso debe buscar prever posibles situaciones presentes y futuras del proceso educativo, en la tabla 1 se concentran algunos resultados que permiten visualizar algunas características de la planeación didáctica que el profesor de la UVM elabora, la cual representa un acto de inteligencia que permite orientar su intervención pedagógica y formativa seleccionando los mejores medios, recursos, estrategias y acciones que le permitan alcanzar los objetivos planteados.

Tabla 1. Características y elementos de la planeación didáctica de profesores de UVM Texcoco.

Indicador	Estadístico	Opción	Frecuencia	Porcentaje	Desviación típica
Mi planeación didáctica tiene como referencia el Programa educativo.	21	SI	16	66.7	1.03049
Los objetivos didácticos expresan claramente las habilidades que mis estudiantes deben alcanzar como reflejo y manifestación de la intervención educativa.	21	SI	16	66.7	0.74001
Realizo una selección y secuencia de los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) con una distribución y una progresión adecuada a las características de los estudiantes.	21	SI	16	66.7	0.74001
Adopto estrategias y programo actividades alineadas a los objetivos didácticos, contenidos y características de los estudiantes.	21	SI	18	75.0	0.71714
Planifico las clases de modo flexible, preparando actividades y recursos	21	SI	18	75.0	0.71714

(personales, materiales, de tiempo, de espacio, de grupo.) alineadas al programa educativo y a las necesidades e intereses de los estudiantes.					
Relacionan los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de mis estudiantes.	21	SI	14	58.3	0.92066
Hay variedad en las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se proponen (de diagnóstico, de introducción, de motivación, de desarrollo, de síntesis, de consolidación, de recuperación, de ampliación y de evaluación).	21	SI	11	45.8	0.88909
La planeación didáctica es base para la evaluación de los aprendizajes alcanzados.	21	SI	19	79.2	0.60159
Establezco, de modo explícito, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y Auto evaluación que permiten hacer el seguimiento del progreso de los estudiantes y comprobar el grado en que alcanzan los aprendizajes.	21	SI	16	66.7	0.74001
Establezco criterios de evaluación y calificación (con ponderación del valor a los trabajos, las pruebas, tareas de clase etc.)	21	SI	18	75.0	0.85635

La planeación didáctica que se construye debe tener como base los programas de la licenciatura y el Modelo Educativo UVM 2009, que corresponda a ese curso de la

universidad, por ello resulta relevante que solo el 66.7 % de los profesores toman como referente el programa educativo.

Si la planeación realizada, “es el desarrollo del proceso en sí mismo durante el cual el estudiante aprende y se forma, es decir, es el momento más importante de todo el desarrollo del proceso docente en donde prima la tecnología y la lógica del proceso” (Álvarez de Zayas, 2011, p.105).

Entonces la planeación elaborada debe tomar en cuenta el programa y modelo educativo ya que estos están diseñados de manera que alcancen un perfil de egreso genérico que incluye tres áreas la interpersonal, la de aprendizaje permanente y la profesional y social, si el profesor de curso no está tomando este referente como pretende sumar para alcanzar ese perfil.

Los objetivos son el factor principal de toda planeación didáctica, ya que son intenciones que permite definir y orientar el trabajo del profesor, son fundamentales ya que el trabajo del profesor no es un acto meramente mecánico o técnico sino una acción pensada y reflexionada.

Las intenciones deben platearse de manera objetiva, Fernández (2008) señala: se sugieren formas específicas para llevar a cabo la actividad, evitan la duplicación de esfuerzos y, por tanto, el gasto inútil de recursos, definen la responsabilidad de cada uno de los actores, especifican de manera clara qué es lo que aprenderá el alumno y facilitan el proceso de evaluación.

Establecer las intenciones permite al profesor cuestionarse sobre ¿Qué quiero que aprendan mis estudiantes? Delimitar el objetivo permitirá seleccionar los contenidos, recursos, estrategias que permitan alcanzar a los objetivos desde un enfoque integral y general que permita forjar la personalidad del alumno consecuencia de un aprendizaje significativo. Encontrar que solo el 66.7% de los docentes tiene clara este elemento tan fundamental no vislumbra un resultado favorable.

La selección de contenidos en un proceso que permite ofrecer a los estudiantes procesos formativos que incluyan aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, al respecto

Barriga Arceo y Hernández Rojas, retoma a Coll, Pozo, Sarabia y Valls “Los contenidos que se enseñan en los currículos de todos los niveles educativos pueden agruparse en tres áreas básicas: conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal” (2002, p.52).

Los resultados obtenidos en estos Ítems resultan preocupantes ya que solo el 66.7 % de los profesores realicen una selección y secuencia de los contenidos. Los contenidos que el estudiante aprende, lo facultan a establecer relaciones y habilidades profesionales que le permitan comprender su entorno y poder incidir en él desde una perspectiva social, disciplinar y de bien común. Fortaleciendo en ellos la autogestión y la tendencia de aprender a lo largo de toda su vida.

Las estrategias de aprendizaje son ese conjunto de dispositivos que permiten al estudiante internalizar sucesos, acciones o hechos y que posteriormente utiliza para aprender, recordar, usar y movilizar esa información.

Es el estudiante quien dependiendo de la situación quien decide la forma como, cuándo y por qué debe emplear y actuar. Por ello resulta relevante determinar las estrategias de aprendizaje que favorecen al estudiante conocer y tener un abanico de opciones le permite aprender y optimizar sus procesos de formación y de vida cotidiana. Los cuestionamientos sobre si el profesor adopta estrategias y programa actividades alineadas a los objetivos didácticos, encontramos que el 75 % respondió que sí y solo un 45.8% de los profesores dice tener variedad en las estrategias de enseñanza y aprendizaje que propone, lo que no está permitiendo según Monereo (2005) a los estudiantes tener un repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variable[...], ya que la estrategia es una acción determinada para un problema en un contexto específico, los docentes de la universidad están reduciendo la experiencia del estudiante en un entorno tradicional y pasivo, cuando los ambientes actuales deben permitir al estudiante vivir la experiencia de aprendizaje en la que se involucre activamente.

Con respecto a la evaluación, esta representa el estímulo más importante para el aprendizaje, todo acto de evaluación da un mensaje implícito a los estudiantes acerca de lo que ellos deben aprender y cómo deben hacerlo. Del instrumento aplicado se encontró que el profesor determina que la planeación didáctica es base para la evaluación de los

aprendizajes alcanzados en un 79.2%, así mismo establece de modo explícito, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y Autoevaluación en un 66.7% y establece criterios de evaluación y calificación un 75% de ellos.

Si “La evaluación es un componente intrínseco de todo proceso racional que tiene por objeto determinar el valor o el mérito de un objeto (noción, valor, proceso de pensamiento o de acción, u objeto material) con el propósito de perfeccionar, recapitular o ejemplificar un proceso” (Clavijo, Pinilla y Angarita, 2002, p.209).

El docente de la UVM debe reconocer que la evaluación favorece de manera racional, organizada y en proceso, la verificación del logro de los objetivos propuestos y el mejoramiento continuo.

A manera de cierre

La planeación implica crear una perspectiva del futuro que deseamos a través de la definición de metas y actividades que nos permitan lograrlo.

Es a través de esta que el profesor convierte una idea o un objetivo en un curso de acción anticipa y previene, los deseos, las aspiraciones en aquello que pretenden conseguir y sobre cómo es posible cumplirlo, sin embargo encontramos que el profesor la UVM solo un poco más de la media toma en cuenta el Modelo educativo y el programa que va a impartir, eso lo aleja del perfil de egreso genérico y disciplinar de la licenciatura en la cual imparte clase.

La planeación didáctica es importante de acuerdo al modelo educativo UVM porque en ésta se describen de manera específica las actividades (estrategias y técnicas) que se llevarán a cabo tanto dentro como fuera del espacio áulico, en busca de alcanzar, de una forma consciente y organizada, el objetivo de la materia. La planeación didáctica orienta los procesos para el desarrollo exitoso de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo los profesores requieren ser capacitados o alineados al modelo educativo ya que la selección de contenidos, estrategias didácticas no están siendo elegidas ni alineadas a las características y necesidades del estudiante. La planeación debe tomar en cuenta de forma racional y gradual los contenidos curriculares de una determinada área de conocimientos que se estructura, se distribuye y se evalúa durante un curso o ciclo escolar concreto, los docentes

cuando no seleccionan los contenidos, no promueve habilidades que faculden al estudiante para desempeñar su profesión.

Finalmente la planeación debe ser considerada una guía por los profesores que en las condiciones, situaciones, contextos y disposición, le permita detectar si se requiere modificar el ambiente de aprendizaje, la motivación, ofertar conocimientos remediales o tutoriales, cambiar el método, implementar nuevas estrategias y actividades que permitan favorecer el aprendizaje de manera significativa.

Referencias

Ángeles, G. Ofelia. (2003) *Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. Estado del arte y propuestas para su operativización en las instituciones de educación superior nacionales*. México: Secretaría de Educación Pública.

Álvarez de Zayas, C. (1992). Capítulo 7. La ejecución del proceso docente-educativo. En: *La escuela de la vida*. (Didáctica). Consultado el 5 de mayo de 2015. http://www.conectadel.org/wp-content/uploads/downloads/2013/03/La_escuela_en_la_vida_C_Alvarez.pdf

Barriga Arceo, F. D. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2º edición. México: Mc GrawHill. 463 p.

Clavijo, N., Pinilla Roa, A. y Angarita Sánchez, J. (2002). *Reflexiones en educación universitaria II: evaluación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana. Comentados por: Barriga Arceo, F. D. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2º edición. México: Mc GrawHill. 463 p.

Dooris, M., Kelley, J., Trainer, J. (2002). *Strategic Planning in Higher Education*, New directions for higher education, no. 116, John Wiley & Sons, Inc. Consultado el 22 de Abril de 2015. http://leaders.dal.ca/uploads/document/strategic-planning-in-higher-education_84670.pdf 344

Fernández, N. (2008). "Objetivos de aprendizaje". Consultado en mayo de 2015. <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/021123232113.html>

Matus C. (1980). *Planificación de situaciones*. México: FCE.

Monereo, C. (coord.). (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. España: Biblioteca del normalista.

Monroy, M. (1998). *El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de ciencias histórico sociales del Colegio de Bachilleres de Ciencias y Humanidades*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Psicología Educativa. México: UNAM.

Ogalde, I. (2003). *Los Materiales Didácticos Medios y recursos de apoyo a la docencia*, México: Trillas

Panza, M. (1986). *Fundamentación didáctica*. México: Gernika.

Pérez, A. I. (1999). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid: Morata.

Steiner, G. (2009). *Planeación estratégica: lo que todo director debe saber*. México, Ed. Patria, (reimp. 33)

Tedesco, J. C. (1995) Los Desafíos de la Educación. En: *A Fondo. Verbum*, Enero -Febrero.

Tiana, A. (1996). *La evaluación de los sistemas educativos*, Revista Iberoamericana de Educación. No. 10, OEI.

Tünnemann, B. C. (2000). *La educación superior y los desafíos del siglo XXI*, Managua: CIRA.

Tünnermann, C. (2006). *Pertinencia y calidad de la educación superior*. Lección Inaugural. Universidad Rafael Landívar. Guatemala.

CAPITULO 4. El estudiante adulto trabajador, características, circunstancias y motivaciones de sus estudios universitarios.

http://www.cm.colpos.mx/revistaisei/numeros/RESEI_N4V2_66.pdf

Adult working students: characteristics, circumstances and motivations for higher education.

Resumen

La educación para adultos trabajadores adquiere relevancia en la última década del siglo XX. Las altas tasas de desempleo, entre los no calificados, y la importancia del capital humano para lograr el crecimiento económico y el desarrollo social de acuerdo al modelo económico que permea en el mundo, podrían ser las causas.

Las expectativas del adulto trabajador al asistir a la universidad pueden enfocarse a factores como la obtención de un empleo, la necesidad de adquirir competencias básicas o de reciclaje o responder a preocupaciones sociales y cívicas. Sin embargo, existen grandes desigualdades en lo que respecta al acceso, la calidad y pertinencia de esta oferta educativa.

Ante esto, se requiere determinar, caracterizar y valorar el tipo de servicio y participación del adulto universitario. Así como detectar sus motivaciones, expectativas y beneficios que la formación universitaria le proporciona. Además de vislumbrar que le permite dar seguimiento y guiar los procesos escolares y administrativos, promueve su conciencia y mejora sobre el quehacer sustantivo de la universidad en cuanto a docencia, administración escolar y servicios.

Palabras clave: educación, adulto, estructura, horizontalidad, participación.

Abstract

Higher education for adult working students becomes relevant during the last decade of the 20th century. The causes could be unemployed rates among the uneducated, and the relevance of human capital for economic growth and social development in accordance to the world trending economic model.

Working adult students' expectations focus on getting a job, learning basic skills or meeting social needs. However, there are big inequality in college programs access, characterize and rate colleges and students' involvement, as well as identifying their motivations, expectations and the benefits from getting a college degree. Besides allowing following and guiding academic and administrative processes, this assessment promotes awareness and improvement on reaching and academic administration and services.

Keywords: higher education, adults, structure, participation, horizontality.

Introducción

La educación para adultos trabajadores adquirió relevancia considerable en la última década del siglo XX. Esta tendencia quizá tenga su origen en las altas tasas de desempleo entre los no calificados y la importancia del capital humano para lograr el crecimiento económico y el desarrollo social de acuerdo al modelo económico que permea en el mundo.

La educación del adulto trabajador representa un nicho dentro de las universidades como promotor del bienestar del individuo, la actitud crítica y la movilidad social. Lo que fortalece los mecanismos de inclusión y equidad dentro de un contexto de educación permanente y a lo largo de toda la vida.

De esta forma, el sector educativo busca fortalecer su área de influencia en el adulto trabajador ya que puede reorientar, cambiar y transformar la realidad de muchas personas que están insertándose a la dinámica del cambio que exigen estos nuevos tiempos.

Hasta hace poco se pensaba, investigaba y se escribía muy poco acerca del aprendizaje de adultos. Este es un hecho curioso, si consideramos que la raza humana ha tenido una estrecha relación con la educación para adultos [...] Sin embargo, por muchos años el estudiante adulto fue una especie abandonada. (Knowles, 2001, p. 39)

Asimismo, los motivos y expectativas por las que un adulto trabajador toma un servicio educativo en la universidad dependen del contexto en el que se mueva. Debido a que la oferta y demanda de servicio puede enfocarse a la obtención de un empleo, la necesidad de adquirir competencias básicas o de reciclaje y responder a preocupaciones sociales y

cívicas. Sin embargo, existen grandes desigualdades en lo que respecta al acceso, la calidad y pertinencia de esta oferta educativa.

En esta perspectiva, Lindeman (1926) resume los supuestos clave sobre los aprendices adultos y plantea que ellos se motivan a aprender cuando experimentan necesidades e intereses que el aprendizaje promete satisfacer. Por lo que se debe retomar la experiencia del adulto para un mejor aprendizaje, así como la profunda necesidad que estos tienen de auto dirigirse, a fin de orientarlos hacia una enseñanza centrada en la vida.

Frente a esta problemática, el presente trabajo aborda la educación del adulto trabajador a nivel universitario, en vista de que es en ese grado donde se ha suscitado la oferta educativa de las licenciaturas ejecutivas, para lo cual se plantean los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuáles son las características y estructura básica que tiene los adultos trabajadores que cursan la licenciatura ejecutiva en Educación de la Universidad del Valle de México, Campus Texcoco?
- ¿Cuáles son las circunstancias y motivaciones que giran en torno al proceso de formación universitario de los EAT que cursan la licenciatura ejecutiva en Educación?

Para ello se plantea el objetivo de caracterizar la estructura, circunstancias y participación del servicio educativo que recibe el EAT, de la Licenciatura en Educación de la UVM, Campus Texcoco. Así como determinar sus motivaciones, expectativas y beneficios que su formación universitaria le proporciona, hasta valorar si esta cumple con la función y pertinencia esperada.

Educación para adultos trabajadores

En la actualidad la ciencia, la tecnología y la sociedad avanzan a grandes pasos, contexto que fortalece la longevidad de las personas y promueve un modelo económico que ha generado necesidades formativas en la esfera educativa. Ya que nos encontramos en un cambio permanente que genera la necesidad de aprender y por ello los adultos trabajadores acuden a la universidad para iniciar, retomar o terminar sus procesos educativos. Sin embargo, estos usuarios presentan características, estructuras, motivaciones e intereses

muy peculiares, debido a que son personas que por lo general tienen diversos compromisos laborales, familiares, económicos y personales.

De esta forma, las instituciones de educación superior deben enfocar sus esfuerzos para fortalecer sus servicios y así ofrecer una formación educativa al usuario desde un enfoque más inclusivo, el cual admita acciones educativas de diversa naturaleza, para atender así las necesidades y características que cada individuo o grupo requiere.

Ante esto el concepto de educación para adultos gira en torno a todas aquellas actividades educativas y formativas realizadas por ellos (ya sea por razones personales o profesionales). Donde el criterio incluye la formación general, profesional y empresarial efectuada en un contexto de educación permanente y a lo largo de la vida (OCDE, 2005).

Frente a esta perspectiva, la UNESCO menciona la siguiente opinión sobre la educación para adultos:

“[...] designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente”. (Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos, 2010)

Por otra parte, la educación para adultos requiere de una visión más inclusiva que gire en alrededor de acciones educativas diversas. En la que los términos pedagógicos deben partir de las necesidades de los adultos, de cada grupo de ellos y en la que se atiendan sus características específicas (Schmelkes y Kalman, 1994).

Frente a esto la educación para adultos tiene grandes posibilidades en las instituciones educativas, debido a que el Censo de Población y Vivienda 2010 en México, menciona que hay 3 536 369 personas de 20 años. Lo que representa que 5 de cada 100 habitantes se encuentra en ese rango de edad y conforman un mercado potencial de personas que pueden requerir un servicio de formación escolarizada.

Sin embargo, la demanda y la participación de programas de educación para adultos trabajadores son muy desiguales entre diferentes subgrupos de población específicos. Ya que el informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos (2010) muestran que la desigualdad de participación depende de factores socioeconómicos, demográficos y regionales. A la par de que también menciona que la participación es significativamente más baja para los trabajadores de mayor edad y los ciudadanos jubilados, mientras las más altas se ubican entre las cohortes jóvenes.

Donde los adultos jóvenes se benefician en mayor medida con las oportunidades educativas en comparación de los restantes. Ya que a mayor edad el número de adultos que retoman sus estudios disminuye, debido a que esta se vuelve un obstáculo para el aprendizaje.

En este escenario, las personas que se benefician de la educación del adulto trabajador son los que poseen un nivel educativo más alto, ya que están más conscientes de los beneficios que esta reporta, de la necesidad de actualizarse, adquirir más competencias, y quizá, están más motivados por los posibles beneficios que pueden obtener. Es decir, están convencidos del valor de la educación.

Asimismo, entre las razones que se argumentan como causa de la baja y la desigual participación se encuentran la falta de tiempo, las ocupaciones laborales, la economía y las tareas familiares, las cuales imposibilitan y reducen el tiempo para tomar cursos.

Así, el reto es contribuir a la difusión de los beneficios que reporta la educación del EAT y fortalecer sus mecanismos de acceso. En especial para los que poseen menos calificaciones, donde se atienda al mercado potencial con un servicio educativo incluyente, equitativo e integral.

Método

Tipo De Investigación: Estudio de caso apoyado de datos Descriptivos y cuantitativos. Se enfoca a detallar algunas especificidades, características, estructuras y procesos formativos del estudiante adulto trabajador (EAT), así como la autovaloración sobre la formación académica y del aprendizaje que se recibe.

En este contexto, la selección de la muestra fue probabilística para asegurar que todos los estudiantes que integran la población de la licenciatura en Educación tuvieran la misma oportunidad de ser elegidos. Además de que trabajó con los estudiantes inscritos en la primavera de 2014.

Así mismo, se elaboró un cuestionario de autoevaluación con 14 preguntas sobre las características personales, autoconcepto, motivación y expectativas que él tiene y vive cotidianamente como estudiante universitario.

Finalmente, es importante destacar que la muestra con que se trabajo fue de 44 de 50 estudiantes que conforman la matrícula de la licenciatura en educación de la UVM, Campus Texcoco. En ese mismo sentido, se resalta que los estudiantes fueron localizados en su salón de clases, se les explico sobre el objetivo de la investigación y el procedimiento para el llenado de la autoevaluación. Además de que se especifica que los resultados de la recolección fueron tratados estadísticamente mediante un programa SPSS.

Resultados: caracterización y datos personales

La muestra presenta que las personas viven en un entorno social que está determinado por su biografía, historia de vida y experiencia. En el que caracterizar los datos individuales de los EAT (Tabla 1) los sitúa de una manera particular en el mundo, debido a que su experiencia es única. A razón de que factores como su edad, estudios, relaciones, compromisos familiares, domicilio, actividad laboral, educación recibida, intereses, deseos y motivos, son los elementos que forman y distinguen sus personalidades. Por lo que el espacio y el tiempo en que transita la persona determinan sus vivencias.

Tabla 1. Caracterización y datos personales

	Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Desviación Típica	Varianza
Cuál es su edad	25 a 30	20	45.5	1.29787	1.684
Cuál es su género o sexo	Femenino	32	72.7	0.50942	0.260
Su estado civil es	Casado	23	52.3	1.40126	1.964
Cuántos hijos tiene	Tres a cuatro	20	45.5	0.71083	0.505
Usted tiene un trabajo	Si	37	84.1	0.36999	0.137
Que puesto desempeña	Empleado	21	47.7	2.13733	4.568
Cuánto dura su jornada laboral	6 a 8 Hs.	15	34.1	0.81736	0.668
	Otro	21	47.7		
Usted vive en el municipio o delegación	Fuera del municipio	24	54.5	0.54210	0.294

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 1 revela que la edad de la población de estudio se encuentra entre los 25 y 35 años, 66% del total, dato que confirma que las tasas de participación son más altas entre las cohortes jóvenes.

Con respecto al género o sexo de los estudiantes, se encontró que el 72.7 %, corresponde a las mujeres. Lo que confirma lo enunciado por Rama (2009), quien menciona que uno de los componentes de la masificación de la cobertura de la Educación Superior ha sido la feminización del nivel que representa una revolución silenciosa.

Por otra parte, el estado civil de los encuestados indica que el 52.3 % de los encuestados están casados y 4.5% se encuentra en unión libre. Lo que representa un 56.8% de EAT

tienen un compromiso económico, personal y familiar, que influye en sus procesos de formación de manera positiva o negativa.

A este factor contribuye el hecho de que el 45.5% de los EAT tienen entre tres o cuatro hijos, eso demanda mayor compromiso y actividades familiares, que pueden favorecer, desgastar o reducir el desempeño en su formación profesional. Ya que desde el modelo andragógico, el adulto radica sus motivaciones en el interior de una situación en la que se encuentran factores como: solucionar un problema personal o social, aprender a moverse en una situación compleja y dar sentido a la vida.

Asimismo, a partir de los datos encontrados se aprecia que el 84.1 % de los EAT tienen trabajo, un 47.7% es empleado y un 47.7% tiene una jornada de trabajo que dura más de 8 horas, si consideramos dentro de este apartado el hecho de que el 54.6% de los estudiantes viven fuera del municipio. Circunstancias que pueden lesionar la motivación, la actitud, la disposición y permanencia en el programa de estudio.

Por ello es importante revisar la flexibilidad de la oferta, ya que esta debe adaptarse a los horarios y circunstancias de los adultos. Así como que los procesos formativos favorezcan que el EAT aprenda a su ritmo y estilo.

Circunstancias, motivaciones y características del proceso de formación universitario

El adulto es una persona autónoma. Su aprendizaje depende de su propia experiencia, de la socialización y comunicación con sus compañeros, así como de las fuentes de información que recibe fuera del marco académico.

Asimismo, su identidad social no está relacionada con su participación en procesos de aprendizaje, ya que la experiencia del adulto es un elemento fundamental para construir este. Por lo que el aprendizaje y la enseñanza giran en torno a preguntas. Y la enseñanza da paso a “procesos” que son continuos que crean un ciclo. Por ello en la Tabla No. 2 se enmarcan los resultados que involucran las circunstancias que los llevaron a regresar a la universidad,

las motivaciones que le mueven como persona para concluir sus estudios y las características que tiene el servicio educativo que les ofrece la universidad.

Tabla 2. Circunstancias, motivaciones y características del proceso de formación universitario

	Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Desviación típica	Varianza
Tiene estudios universitarios previos	No	27	61.4	0.74532	0.555
Cuatrimestre que cursa	Primero	6	13.6	2.15469	4.643
	Segundo	8	18.2		
	Tercero	5	11.4		
	Cuarto	7	15.9		
	Quinto	9	20.5		
	Sexto	7	15.9		
	No contesto	2	4.5		
Usted asiste a la universidad	Por superación personal	23	52.3	1.55841	2.429
Como se enteró de la oferta educativa	Asistí a la universidad a pedir informes	28	63.6	1.19637	1.431
En base a que hizo su elección	Horario	23	52.3	1.29318	1.672

Como se siente con el servicio educativo recibido	Satisfecho	26	59.1	0.86846	0.754
Si el servicio no es el que usted esperaba, se debe a:	Departamento de mercadotecnia	9	20.5	1.98341	3.934
	Departamento administrativo	15	34.1		
	No contesto	11	25.0		

Fuente: Elaboración propia

En este sentido, la Tabla No. 2 muestra que el 61.4% de los EAT de la licenciatura en Educación no tienen estudios universitarios previos. Por otra parte, debido a políticas de compactación, en los grupos se encuentran concentrados estudiantes que cursan desde el 1º cuatrimestre hasta el sexto cuatrimestre, donde el mayor porcentaje que representa al 20.5% de la población está cursando el 5º cuatrimestre. Por lo que la mayoría de los encuestados, 52.3%, asiste al programa educativo por cuestiones de superación personal.

Este escenario revela que se requiere dar atención y reconocimiento a las competencias y conocimientos adquiridos en el trabajo, el hogar y la comunidad, para evitar a toda costa que el adulto aprenda cosas que él ya sabe.

Por otra parte, cabe destacar que en el apartado de cómo se enteró de la oferta educativa se encontró que el 63.6% de los encuestados asistió a la universidad a pedir informes, el 59.1% de los estudiantes está satisfecho con el servicio educativo recibido y el 34.1% considera no estar satisfecho con él, lo cual se debe a el área administrativa, es decir, al trabajo que realiza el director y coordinador académico. Ya que un 20.5% considera que la insatisfacción del servicio se debe al departamento de mercadotecnia y que el servicio educativo que se les vendió poco tiene que ver con lo esperado.

De esta forma, a partir de los resultados obtenidos es importante recalcar que por las características de los EAT, se puede expresar que ellos cuentan con experiencia en el campo laboral, lo que favorece una buena comunicación y una participación activa con ellos. Aunque encontramos que debido a las largas jornadas de trabajo que ejercen, el cansancio laboral puede hacer que estos no asistan regularmente a clases, lo que nos pierde de su experiencia y conocimiento sobre algunos temas.

Finalmente, se comenta que el hecho de que los EAT no estén satisfechos con el servicio educativo recibido puede deberse a prejuicios e ideas preconcebidas y la resistencia a "observar" la realidad desde otras perspectivas. Es decir, a la poca empatía de los estudiantes con los cursos.

Por lo anteriormente descrito deben buscarse nuevas formas de vinculación educación-sociedad-institución, para promover nuevas modalidades de producción y difusión del servicio, enseñanza, investigación y extensión. Ya que hoy en día la generación y divulgación del conocimiento según Gibbons (1988) " Ya no son actividades autónomas, que se llevan a cabo en instituciones relativamente aisladas. Ahora implican una interacción con otros diversos productores del conocimiento".

Por lo que la modalidad emergente en este terreno se centra en atributos como el conocimiento producido en el contexto de la aplicación, el carácter interdisciplinario del mismo, el reconocimiento a la heterogeneidad y diversidad organizacional, la mayor responsabilidad social y el desarrollo de sistemas para el control de la calidad.

Conclusiones

El presente estudio permite determinar las características personales y familiares que distinguen a los EAT de la licenciatura en Educación, además de que los resultados obtenidos van en sintonía con diversos informes y documentos emitidos por instancias internacionales. Así como por algunos estudios que sobre la educación para adultos que ha realizado la UNESCO y la OCDE.

En ese sentido, las características más representativas son que la mayoría de la matrícula se encuentra entre 25 y 35 años, son personas jóvenes que retoman sus procesos formativos universitarios. Quizá porque aún no tienen compromisos familiares tan fuertes o porque están convencidos de los beneficios que genera la formación continua. Otro dato interesante es la población femenina que conforma la matrícula, ya que en su mayoría son mujeres, lo cual confirma las tendencias actuales, que indican que los currículos universitarios se están feminizando.

Otro dato muy revelador es que la población estudiada toma su servicio educativo en grupos que concentra estudiantes de 1º a 6º cuatrimestre, lo que puede lesionar sus procesos de aprendizaje y su autoconcepto. Ya que se mezclan a los que tienen una incipiente formación universitaria con estudiantes de semestres avanzados, interacción que puede influir en el desempeño y en su sistema de percepciones, creencias y actitudes. Por otra parte, con respecto a la satisfacción del usuario, la mayoría está de acuerdo con el servicio recibido y aquellos que no están conformes con el servicio educativo, lo atribuyen a la administración escolar, servicio ofrecido por los coordinadores y directivos.

Por esto, las necesidades, circunstancias y motivaciones del EAT, se deben asumir como auténticas y particulares para cada estudiante. Donde es necesario tomar en cuenta la condición del adulto desde la perspectiva de sus necesidades académicas, de superación y/o desarrollo profesional.

Así, los resultados obtenidos revelan la necesidad de una dinámica educativa que fortalezca las competencias profesionales. Ya que los adultos trabajadores se encuentran en desventaja por la edad y formación. Además de que el servicio educativo que se les ofrezca debe caracterizarse por atender las necesidades, motivaciones y estructura que el adulto trabajador posee, a la par de que se integre el cúmulo de conocimientos factuales y laborales que cada EAT ostenta. Ya que le permite incorporar sus saberes procedimentales a los saberes conceptuales, dándole sentido e integración a los aspectos técnicos y al nuevo conocimiento que están adquiriendo.

Por último, es importante mencionar que se requieren planes de acción que atiendan las debilidades o áreas de oportunidad encontradas, donde se adopte un enfoque integrador

para que los EAT incorporen su experiencia, características, motivaciones y circunstancias. En el que la clave sea el acceso y participación que promueva la calidad y efectividad de la enseñanza, a fin de que el EAT tenga una formación pertinente y efectiva.

Referencias

Ardila, R. (2002). *Psicología del aprendizaje*. México: SIGLO XXI.

Cercone, K. (2008). *Characteristics of adult learners with implications for online learning design*, AACE Journal, 16(2), 137-159. [En: http://training.gaincc.org/pluginfile.php/1014/mod_resource/content/0/adult_learners_online.pdf el 17/04/ 2014].

Fernández, F., Prudencianos J. y otros. (s/f). *Fundamentos de la educación de personas adultas*. Instituto de Tecnologías Educativas. Ministerio de Educación. España. Disponible [En: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/indice.htm> el 17/04/ 2014].

Gibbons, M. (1998). *“Pertinencia de la educación superior”*. Banco Mundial.

Knowles, M., Holton, E. y Swanson, R. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford Alfaomega

Lindeman, E. (1926). *The Meaning of adult Education*, New York: New Republic.

Medina, O. (2000). “Especificidad de la Educación de Adultos. Bases Psicopedagógicas y señas de identidad”. En *Educación XXI*. Revista de la Facultad de Educación. Madrid: UNED.

OCDE-MEC. (2005). *Educación para Adultos. Más allá de la retórica*. México: FCE.

Rama, C. (2009). “La tendencia de la masificación en la cobertura de la Educación Superior en América Latina. En: *Revista iberoamericana de educación*. 50. Madrid: OEI.

Schmelkes, S. y J, Kalman (1994). *La educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*, Centro de Estudios Educativos, México.

Ubaldo, P. y Martínez, R. (2009). *Modelo andragógico. Fundamentos*. Serie: Diálogos y perspectivas del desarrollo curricular. México: Universidad del Valle de México - Laureate International Universities.

UNESCO. (2010). Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Alemania: UNESCO. <http://www.inec.gob.mx/> (2014). Consultada el 30 de marzo.

CAPITULO 5. Las estrategias de aprendizaje un andamio para un desarrollo compatible

<http://sociologia-alas.org/congreso-xxx/>

Introducción

Las universidades tienen un papel fundamental como formadoras de personas, generadoras de conocimiento y como opción para el desarrollo social, sin embargo deben impulsar acciones que les permita adaptarse a la nueva dinámica en la que el mundo contemporáneo se mueve, donde su proceso de cambio es constante y los paradigmas sobre los que se desarrollara la sociedad emergente afectara la cultura-entendida como el conjunto de valores, normas, ideas y comportamientos, hasta influir en las formas de vida personal, escolar, laboral y social.

El conocimiento y sus aplicaciones será cada vez más el principal motor del desarrollo, según Tedesco, los desafíos y tendencias de la sociedad ahora se vinculan mucho más con la educación superior, ya que a través de ésta se produce, reproduce, transforma y distribuye el conocimiento.

Las instituciones educativas son: depositaria de las tradiciones, valores y principios que dan identidad y permanencia a nuestra sociedad, aún en un contexto de cambios y como fuentes permanentes de innovación, su enfoque debe ser proactivo, a fin de impulsar las condiciones deseadas para el futuro, haciendo un aporte significativo que responda a las tendencias actuales¹ más relevantes como son la democratización, revolución tecnológica, el desarrollo compatible y el conocimiento.

Este escenario nos lleva a una vinculación constante y efectiva entre el mundo educativo, el laboral y el ambiental. Se requiere una formación profesional que se adapte permanente al cambio y a la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo compatible de las sociedades. La formación educativa y profesional para “aprender a aprender” y para “saber hacer”. Busca diversas opciones de formación a lo largo de toda la vida y reciclaje profesional con alternancia o convergencia de periodos de estudio y trabajo. Así como

¹ Las tendencias se basaron en el documento *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final, Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007. Universidades de Deusto y Groningen.*

currículos más flexibles para favorecer una adaptación más rápida a los cambios del mercado laboral y orientado hacia las áreas de conocimiento que el desarrollo y proyección que el contexto requiera.

Por ello se requiere una educación basada en el aprendizaje donde el proceso educativo este centrado en el estudiante, a fin de promover el logro de este. Y el docente se convierte en conductor, promotor, guía y asesor. Donde se creen ambientes escolares que lo promuevan.

Se requiere un nuevo perfil profesional con una educación integral que promueva el desarrollado equilibrado del profesional universitario en cuestiones personales, profesionales, sociales y ambientales.

Este nuevo profesional habrá de experimentar la creación, desaparición y/o integración inter, multi, trans y metadisciplinaria de las opciones educativas. Debido a esto la redefinición del perfil profesional habrá de verse desde una perspectiva más genérica y flexible.

Ante estos escenarios, Tünnermann (2006) advierte que la educación superior se convierte en el territorio idóneo para reflexionar y encontrar puntos de equilibrio entre las demandas del sector productivo y la economía, los requerimientos de la sociedad en su conjunto, del individuo como ser humano y las necesidades de la naturaleza- planeta.

Las necesidades de la naturaleza empiezan a mostrar sus efectos ya que somos testigos de un acelerado proceso de deterioro ambiental, el cual no es un problema actual, desde hace más de 4 décadas se han venido realizando distintas acciones que permitan afrontar un mundo donde se pueda atender las necesidades que requería una creciente población, en cuanto a servicios, alimentos, espacios habitables, agua, etc.

Durante la mayor parte del siglo XX el planeta se ha visto inmerso en agresivos procesos de industrialización que han afectado el agua, la tierra, el aire. La biodiversidad, regiones naturales y ecosistemas han sido dañados en aras de un desarrollo económico que permita la generación de la riqueza de diferentes naciones. Esto ha llegado a un punto en que pone en riesgo la seguridad nacional de los ciudadanos que habitan las diferentes naciones.

La contaminación ambiental ha llegado a niveles tan altos que han provocado cambios climáticos en las estaciones y ciclos ambientales que el planeta regeneraba de manera

autopoiética. Ante medidas tan suaves las acciones emprendidas no permitieron promover una conciencia ecológica con visión prospectiva de lo que la tendencia marcaba. Estas acciones requerían de una planificación que permitiera mecanismos compatibles entre las necesidades humanas y el planeta. Sin embargo al estar inmersos en una región donde las necesidades económicas superan cualquier conciencia ambiental, a pesar de las acciones emprendidas nos encontramos en una situación que ya no solo requiere concientización sino acciones firmes y acordes al deterioro y cambio climático que el ser humano ha generado en el planeta.

La educación superior está llamada a responder a las crecientes y nuevas demandas que permitan lograr una mejora en los niveles de progreso y bienestar en un ambiente mundial interdependiente. Ya que las universidades, “como conciencias críticas y creadoras “de la sociedad, están llamadas a contribuir a la creación de modelos propios que sean eficaces para apoyar la resolución de los problemas que afectan al mundo, asegurando en sus estudiantes una formación con calidad y pertinencia, que contribuya a armonizar lo económico, el desarrollo compatible, así como la integración y equidad social.

La educación que se imparte en la universidad puede catalizar el desarrollo de una conciencia y cambio de actitud hacia el planeta ya que no se trata de una educación en favor o en contra del desarrollo compatible sino de una educación que cambie a la sociedad, donde la estrategia contribuya a la mejora de la calidad de vida de las personas y su entorno a través de una conexión sincrónica entre el ser humano y el ambiente, donde prevalezca formas de interacción y vida respetuosas con las dinámicas con que se mueve el entorno.

Las universidades requieren que su propuesta pedagógica se centre en el aprendizaje, y particularmente de tipo significativo, por lo que el enfoque se ubica desde la perspectiva de los procesos que sigue el estudiante para aprender y de qué manera la enseñanza debe tornarse en una conducción debidamente organizada, articulada y sistematizada para lograr dicho propósito, ya que conducir el aprendizaje significativo requiere de una docencia con estos mismos atributos.

En esa dinámica, al constituirse el estudiante como el centro del proceso educativo, se espera que con su responsabilidad, motivación y colaboración en el proceso de enseñanza-

aprendizaje, se apropie de las herramientas necesarias para aprender a aprender y para aprender bajo los principios de una comunidad de aprendizaje, por ello la universidad a través de actividades académicas puede apoyar el bienestar social actual, a través de conocer, aprender, interactuar, proponer, implantar acciones y recomendaciones que generen un respeto y conciencia por un desarrollo sustentable.

La educación ambiental y el desarrollo sostenible es abordado como eje transversal en la educación universitaria, articula contenidos de las asignaturas o materias de diferentes disciplinas educativas con la intención de promover conocimientos, valores, actitudes y habilidades para fomentar la participación del estudiante en lo colectivo y en lo individual, en la prevención y reducción de los problemas ambientales; así como el mejoramiento de la calidad de vida de generaciones presentes y futuras.

Ante esta necesidad se han expresado diversos organismos internacionales y nacionales para tratar de revertir el deterioro ambiental que durante la mayor parte del siglo XX ha sufrido el planeta, este se ha visto inmerso en agresivos procesos de industrialización que han afectado el agua, la tierra, el aire. La biodiversidad, regiones naturales y ecosistemas han sido dañados en aras de un desarrollo económico que permita la generación de la riqueza de diferentes naciones. Esto ha llegado a un punto en que pone en riesgo la seguridad nacional de los ciudadanos que habitan las diferentes naciones.

Esas apremiantes condiciones de deterioro ambiental que hoy en día se presentan, fueron abordadas en el encuentro internacional, La Cumbre Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo (Río de Janeiro, 1992), también conocida como la 'Cumbre para la Tierra', ahí se reconoció que para transitar hacia la sustentabilidad el mundo debía involucrarse en profundos cambios en los estilos de vida, en los estilos de desarrollo y en los estilos de pensamiento y conocimiento, todos estos cambios están relacionados con procesos educativos que promuevan la concientización pública, la participación ciudadana bien informada y el desarrollo de capacidades para que la gente sepa tomar decisiones en todos aquellos aspectos que afecten su calidad de vida.

Por ello la universidad en sus procesos formativos debe superar el papel limitado que se le ha concedido a la educación ambiental y el desarrollo sostenible o sustentable, donde incorpora en los currículos la temática como una educación adjetivada, asignándole una

categoría de educación emergente, constituida de forma precaria, ya que se considerada una moda pasajera, por lo cual se le ubica en la periferia del proceso educativo, aquellos que deciden las políticas educativa, no entienden la gravedad de la situación.

Se requiere poner en acción en los currículos universitarios el desarrollo de estrategias de aprendizaje que le permitan al estudiante aprender a aprender, desarrollando las habilidades para aprender a conocer, como herramienta fundamental ante el cambio constante de la sociedad y la generación continúa de nuevo conocimiento. Esto implica combinar los referentes propios del esquema cognoscitivo del estudiante con los conocimientos a adquirir, propiciando el desarrollo de las capacidades fundamentales de la inteligencia como son el análisis, la síntesis y de razonamientos. Requiere de la identificación, selección, procesamiento y uso efectivo de la información, para avanzar en el propio conocimiento y para su aplicación en situaciones concretas.

Complementado con el saber hacer que conduce al estudiante a lograr la adquisición de habilidades y destrezas que se traducen en competencias para hacer frente, resolver y/o innovar en situaciones concretas del ámbito personal, social y laboral. Incluye capacidades orientadas a la acción, al uso y aplicación correcta y eficaz de conocimientos adquiridos, de manera que conduzcan a la satisfacción de las necesidades de la sociedad en general.

Estas estrategias deberán ir enfocadas a promover la acción y su ejecución, dejando de lado el papel limitado que se le ha asignado en cuanto a cuestiones solo ambientales enfocadas a los conocimientos teóricos y reflexivos, y aunque importantes no inciden en prácticas y acciones que inicien una relación más respetuosa con el planeta.

La limitación de lo sustentable no solo debe centrarse en lo ambiental, ya que de acuerdo a la resolución para la década, se habla del plan de acción de Dakar, “Educación para todos”, en donde lo sustentable ya no solo está relacionado con la política ecológica, sino su concepción abarca la lucha contra la pobreza, la equidad social, mayores oportunidades a grupos sociales vulnerables. Es decir lo sustentable tal vez deba transitar hacia lo compatible, donde se aborde una educación de valores y una formación cívica y ética que busque la transición del estudiante hacia la construcción de un estudiante critico que actúe y comprenda los procesos autopoieticos de la naturaleza, sincronizando su desarrollo con el

cambio permanente que el planeta sigue, es decir sincronizando a las personas con el planeta.

Para ello el estudiante requiere de estrategias de aprendizaje que son más que un conjunto de dispositivos que permiten al estudiante internalizar sucesos, acciones o hechos y que posteriormente utiliza para aprender, recordar, usar y movilizar esa información. Esta actividad se encuentra mediada por los esquemas o conocimientos previos de los estudiantes. Las estrategias, entendidas de esta manera, son sistemas de mediación cognitiva. De alguna manera, son la forma en que un alumno se “auto enseña” los contenidos (Monereo, 1990).

Siendo el estudiante quien decida dependiendo de la situación la estrategia de cómo, cuándo y por qué, debe emplearla y actuarla. Por ello resulta relevante determinar las estrategias que favorecen el conocimiento y abanico de opciones que permita aprender y optimizar los procesos de formación y de vida cotidiana.

En la estrategia de aprendizaje el estudiante tiene un rol activo en la toma de decisión sobre qué estrategia utilizar. En estos términos, podemos sugerir que cuantas más técnicas o herramientas el estudiante domine, más oportunidades tendrá de adecuar su estrategia a los contenidos u objetos por aprender.

Si el currículo se ha ambientalizado se requiere que su abordaje no solo sea declarativo sino que viva a través de su ejecución es aquí donde el manejo de estrategias de aprendizaje permite al estudiante estar consciente de sus propósitos y, cuando se desvíe, sea capaz de reorientar su acción. Establecer un proceso para un desarrollo compatible requiere verificación permanentemente. Mediante el análisis de cómo, cuándo y por qué es adecuada una estrategia.

Este conocimiento se denomina condicional y es el que permite hablar de una intención estratégica (Monereo, 1999). Así la selección de estrategias depende de factores contextuales como: las interpretaciones de los estudiantes de las intenciones educativas, la congruencia de la retroalimentación y las condiciones para el uso espontáneo de las estrategias.

El auge del estudio de las estrategias de aprendizaje pone de manifiesto el carácter cultural e interpersonal de la actividad, el desarrollo compatible es un fenómeno que impacta la dinámica social, con sus cambios tan rápidos y continuos hacen necesario repensar la escuela y su función social en lo relativo a la enseñanza y el aprendizaje sobre todo para la educación para un desarrollo compatible.

Se debe tener como propósito lograr que todos los estudiantes encuentren en la escuela su lugar para aprender y los profesores un sentido nuevo a su trabajo. Incorporando de forma dinámica a las familias, los avances tecnológicos, científicos y de comunicación. Ya que desde el punto de vista de los estudios de la inteligencia, como de los estudios de aprendizaje y la enseñanza en los medio naturales se pone de relieve la importancia de las actividades del estudiante y, por tanto, la necesidad de estimar su responsabilidad y su autonomía (Beltrán, 1997).

Si lo que queremos es favorecer el conocimiento y atención a un tema tan urgente como lo es el desarrollo compatible, la escuela requiere desde su ámbito educativo fortalecer su situación de aprendizaje, no solo con técnicas las cuales son una serie de pasos ordenados que se dirigen a la obtención de un fin concreto, conocido y que busca resultados precisos, por lo cual son empleadas de forma mecánica o inconsciente, ya que quien las utiliza no tiene definido un propósito.

Si se requiere abordar la inserción y apropiación de un tema tan importante como lo es el desarrollo compatible, se requiere trazar las estrategias las cuales *“son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.”* (op. cit., p. 23). Es decir, las estrategias se consideran como una orientación de las acciones que hay que realizar y que, indiscutiblemente, son anteriores a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar. Únicamente se puede hablar de la utilización de *estrategias* cuando el estudiante se ajusta de manera continua a los cambios y variaciones que se van generando a lo largo del desarrollo de la actividad, siempre con el propósito de lograr el objetivo planteado de la manera más eficaz que sea posible.

En los entornos universitarios el uso de estrategias es una actividad cotidiana se pretende que a través de ellas los estudiantes fortalezcan sus procesos de aprender a aprender, ya

que el estudiante se convierte en el centro de la situación de aprendizaje. A través de ellas explora sus talentos, capacidades en continuidad y congruencia con sus conocimientos y experiencias anteriores. El estudiante se convierte en recurso y agente.

Ese es el motivo por el cual las estrategias de aprendizaje que cada profesor trabaje dentro del aula se orienten de manera efectiva al logro de apropiarse de un enfoque que fortalezca el desarrollo compatible, es decir que esta sea el andamio sobre el cual se va a cimentar la apropiación de un tema tan vital como lo es el desarrollo compatible.

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar en torno a las acciones con respecto a la dimensión ambiental y desarrollo compatible que pueden incluirse dentro del currículo universitario. Por lo cual nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que promueven entre los estudiantes universitarios las habilidades para insertarse en un desarrollo compatible?

Objetivo

Determinar mediante una autoevaluación las estrategias de aprendizaje que promueven entre los estudiantes las habilidades para un desarrollo compatible.

Metodología

La investigación tiene un enfoque cuanti-cualitativo, y busca describir, explicar e interpretar las estrategias de aprendizaje que el estudiante universitario construye y la utilidad que esta tienen en el desarrollo de habilidades para un desarrollo compatible. Para ello se elaboró un cuestionario de autoevaluación con 13 preguntas sobre el uso de diversas estrategias de aprendizaje, que cotidianamente el estudiante realiza.

La muestra con la que se trabajó fue de 34 estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad del Valle de México, Campus Texcoco. Los estudiantes fueron localizados en su salón de clases, de acuerdo con el grado y grupo académico al que pertenecen, se les explicó sobre el objetivo de la investigación y el procedimiento para el llenado de la autoevaluación. A los resultados de la recolección de datos se les dio tratamiento estadístico mediante el programa SPSS.

Resultados parciales

El instrumento diseñado para el estudio tiene 13 items sobre las estrategias de aprendizaje (tabla 1) que el estudiante utiliza en clase de responsabilidad social y desarrollo compatible.

Los estudiantes crean y desarrollan sus autopercepciones acerca de su capacidad, las mismas que se convierten en los medios por los cuales consiguen sus metas y controlan lo que ellos son capaces de hacer y movilizar en su ambiente. El estudiante posee un sistema interno propio que les capacita para ejercer control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y conductas. Este sistema interno le proporciona un mecanismo de referencia que es la base sobre la que se percibe, regula, y evalúa su conducta.

La autoevaluación permite al estudiante desarrollar y adquirir un abanico de posibilidades, ya que a través de esta conoce sus hábitos, estrategias y procesos de aprendizaje, lo que permite fortalecer mecanismos que promuevan la adquisición de aquellas que desconoce o presenta bajo perfil, a fin de favorecer la adquisición de un aprendizaje más profundo y contextualizado.

Estrategias de aprendizaje

La ejecución de las estrategias de aprendizaje implica considerar las características de cada situación concreta de enseñanza-aprendizaje y el análisis de estas situaciones particulares permite la toma de decisiones para actuar de forma estratégica; así, *“Un estudiante emplea una estrategia de aprendizaje cuando es capaz de ajustar su comportamiento (lo que piensa y hace) a las exigencias de una actividad o tarea, encomendada por el profesor y a las circunstancias y vicisitudes en que se produce esa demanda.”* (Monereo et al., 1999:27). En la tabla 1 se concentran los cuestionamientos que se realizaron e integran los cuestionamientos sobre estrategias de aprendizaje.

Tabla 1. Estrategias de aprendizaje

INDICADORES	Porcentajes				
		NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. AL USAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE FORTALEZCO MI APRENDIZAJE ACTIVO.	0	2.9	20.6	38.2	38.2
2. ELABORAR UN ORGANIZADOR PREVIO PERMITE ACTIVAR MIS CONOCIMIENTO PREVIO.	0	0	26.5	55.9	17.6
3. UNA MAPA COGNOSCITIVO PERMITE VER CONCEPTOS PRECONCEBIDOS O ERRÓNEOS	0	2.9	32.4	47.1	17.6
4. SESIONES DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS DURANTE LA CLASE PERMITEN MEJORAR LA COMPRESIÓN DE CONCEPTOS DIFÍCILES.	0	5.9	23.5	32.4	38.2
5. LAS RESEÑAS DE VIDEOS SOBRE SITUACIONES REALES PERMITEN FORTALECER MI PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL ANÁLISIS.	0	2.9	8.8	44.1	44.1
6. LA BÚSQUEDA Y REDACCIÓN DE CASOS O ESCENARIOS PERMITE FAVORECER LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS.	0	5.9	20.6	52.9	20.6
7. LA LECTURA DE TEXTOS O ARTÍCULOS EN GRUPO Y LA POSTERIOR ELABORACIÓN DE MAPAS CONCEPTUALES PERMITE FAVORECER NUESTRO APRENDIZAJE.	0	2.9	29.4	38.2	29.4
8. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE QUE TIENE AHORA HAN MEJORADO SU DESEMPEÑO ESCOLAR.	0	2.9	23.5	41.2	32.4
9. CONOCE SU ESTILO COGNITIVO Y LA FORMA COMO PROCESA LA INFORMACIÓN	0	3.0	24.2	45.5	27.3
10. TRABAJA PARA ORGANIZAR LAS IDEAS Y CONCEPTOS NUEVOS EN UN TODO COHERENTE BASADO EN PRINCIPIOS.	0	2.9	32.4	52.9	11.8
11. USA ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE QUE PONEN ÉNFASIS EN LA MEMORIZACIÓN Y RECORDACIÓN.	0	5.9	26.5	47.1	20.6
12. CON QUE FRECUENCIA PUEDE EXPLICAR POR QUÉ ESTÁ USANDO UNA ESTRATEGIA O PROCESO EN PARTICULAR.	5.9	2.9	38.2	47.1	5.9
13. USA ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE QUE PONEN UN ÉNFASIS EN LA COMPRESIÓN Y LAS ACTIVIDADES Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO.	5.9	0	47.1	41.2	5.9

Elaboración propia

Conclusiones

El estudio planteado permite hasta este momento establecer que los entornos escolares son ese lugar que promueve prácticas efectivas, regulatorias y hábitos de estudio. Estas variables personales influyen en la formación académica del estudiante, donde la información recabada indica que aunque el estudiante tiene un lugar específico para realizar sus actividades y tareas, al mismo tiempo se enfoca en el proceso para realizar la tarea, lo cual resulta adecuado para promover su aprendizaje.

También encontramos que no planifica sus actividades de aprendizaje independiente, ni reduce los distractores. Lo que puede impactar de manera negativa en la calidad y realización de la tarea, ya que los distractores y falta de planeación le resta seriedad y disciplina a la actividad académica. Asimismo, también fue importante encontrar que no le afecta realizar sus actividades de aprendizaje independiente en diferentes lugares ya que no tiene rituales de estudio.

Esto refleja que en las estrategias de estudio la relación entre la enseñanza y el aprendizaje no es de causa-efecto, ya que se producen aprendizajes sin enseñanza formal y también se da el caso de esfuerzos formales de enseñanza que no producen aprendizajes (o por lo menos, no producen los fines buscados).

Por ello resulta interesante encontrar que los estudiantes reconozcan que el uso de estrategias de aprendizaje fortalece su aprendizaje activo. Ya que el aprendizaje y la enseñanza son dos procesos que el trabajo docente integra en un solo proceso: el de enseñanza-aprendizaje.

Por lo que si nos cuestionamos sobre si las estrategias de aprendizaje que se realizan han mejorado el desempeño escolar, encontraremos que los resultados señalan que las actividades en el aula integran este proceso.

De esta forma, un docente enseña al mismo tiempo que favorece y promueve que sus estudiantes aprendan. En esta actividad se involucran diferentes aspectos (González, 2001) sobre los cuales hay que reflexionar. Como con el hecho de que una de las características de

la enseñanza es la intencionalidad. Por lo que hay que consultar por cuál estrategia opta el estudiante, si él elabora un organizador previo, que permita activar sus conocimientos, o elige la construcción de un mapa cognoscitivo que le ayude a ver conceptos preconcebidos o erróneos. Además de evaluar si la lectura de textos o artículos en grupo (y la posterior elaboración de mapas conceptuales) permiten favorecer su aprendizaje y llevan una intencionalidad por parte del profesor.

Así el desafío es que los estudiantes puedan dar sentido y utilizar los contenidos enseñados para sus propios fines. Cuantas más estructuras cognitivas detecte el docente, más efectivas serán las situaciones de aprendizaje que diseñe y aplique. Ya que las estrategias son una vía para que los significados “privados” que el estudiante maneja se conecten con el conocimiento “público” que el docente quiere enseñar (González, 2001).

De esta forma, al abordar las estrategias de aprendizaje escritas, se encuentra que la elaboración de textos escritos permite aumentar la consciencia sobre tu desempeño. Proceso que cobra importancia ya que las experiencias de aprendizaje consiguen el cumplimiento de objetivos, además de que el uso de estrategias escritas permite a los estudiantes vivir determinadas experiencias, las cuales pueden producir cambios deseados en función de las intenciones educativas. Es decir, que se expongan en su proceso de formación a problemas reales y a la representación de esos problemas ante teorías, fórmulas, conflictos y esfuerzos de cooperación, para que él decida conscientemente los actos que realizará. Escenario que puede modificar conscientemente su actuación, a fin de alcanzar el objetivo planteado y lo ayude a evaluar conscientemente el proceso de aprendizaje alcanzado.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J. (1997). *Orientación Educativa. Teoría, Evaluación e Intervención*. España: Síntesis.
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. España: Síntesis.
- González, V. (2001). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. México: Pax
- Monereo, C. (Coord.), M. Castelló, M. Clariana, M. Palma y M.L. Pérez. (1999). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del Profesorado y Aplicación en la Escuela*. España: Graó

Pozo M., J.I. y C. Monereo. (1999). *El Aprendizaje Estratégico*. España: Santillana.

Tedesco, J. (1995). "Los Desafíos de la Educación". En: *A Fondo. Verbum*, Enero -Febrero.

Tünnermann, B. C. (2000). *La Educación Superior y los Desafíos del Siglo XXI*, Managua: CIRA. Universidad Rafael Landívar. Guatemala.

UNESCO. (1998). *Educación en el siglo XXI, visión y acción*.

CAPITULO 6. Los estilos de aprendizaje y los factores que inciden en el desempeño del examen general de egreso (EGEL-CENEVAL).

<http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/viewFile/285/201>

Resumen

La presente investigación tuvo por objetivo analizar los Estilos de Aprendizaje y su relación con el instrumento EGEL-CENEVAL en la Universidad del Valle de México (UVM) -Campus Texcoco. Para comenzar, se hizo una introducción sobre calidad educativa y se definió el examen EGEL-CENEVAL y la forma en que se aplicó en la UVM. Más adelante, se abordaron a los Estilos de Aprendizaje (EA) y a investigaciones que relacionan los EA y el CENEVAL. Después, se propusieron los objetivos y el supuesto de esta pesquisa. Más adelante, se explicó la metodología basada en un estudio de caso apoyado de datos cuantitativos y descriptivos donde se utilizó el CHAEA, datos socioacadémicos de estudiantes, puntuación del EGEL-CENEVAL, así como los promedios inicial y final de los estudiantes. Se analizaron los datos a través de estadísticos descriptivos, red de dependencias y correlación de Spearman. En los resultados se observó una relación entre los EA-EGEL. Como conclusiones, se destacaron que el Estilo Pragmático es el dominante de los estudiantes, los discentes con mayor promedio inicial de calificaciones obtienen mejores promedios al final de su licenciatura y aquellos que tienen menor puntuación en el Estilo Reflexivo obtienen mejores puntuaciones en el Puntaje final del EGEL-CENEVAL.

Palabras clave: Estilos de Aprendizaje, calidad educativa, EGEL-CENEVAL

LEARNING STYLES AND RELATIONSHIP WITH EGEL-CENEVAL

Abstract

The objective of this paper was to analysis relationship between Learning Styles and EGEL-CENEVAL in the Universidad del Valle de Mexico (UVM), Campus Texcoco. To begin, we explained about Learning Styles (LS), EGEL-CENEVAL (quality instrument) and your application in the UVM, Campus Texcoco. Next, we find investigations where CENEVAL instruments were associated with Learning Styles. After that, we showed methodology of investigation based in a case study, and data analysis: descriptive statistics, Correlation of Spearman, and analysis of dependency webs. The results showed correlation between

Learning Styles and EGEL-CENEVAL. In the conclusions, we highlighted that the students had Pragmatic Style dominant, also that the students' score average in courses are an important factor. In addition, the students with lower results on the Reflective Style had top score on the EGEL-CENEVAL.

Keywords: Learning Styles, quality education, EGEL-CENEVAL

Introducción y justificación

En la actualidad, hay muchas personas, instituciones, empresas y gobiernos que tienen una gran preocupación por una calidad de vida que beneficie a todos los integrantes de su comunidad. La realidad, es que esta preocupación por la calidad tiene ya muchos años y diversos investigadores han publicado muchos trabajos sobre este tema (García Cué, 2006).

Para distinguir adecuadamente el término de calidad se revisaron diferentes fuentes documentales. Se comenzó con la propuesta por el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (RAE, 2015) que dice “Calidad es la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”. García Mezanza y Andrés (2008) destacan algunos autores que son considerados como clásicos: Deming (1989), Juran (1989), Feigenbaum (1983), Crosby (1991), Ishikawa (1988), Imai (1998) y Taguch *et al.* (1989); la mayoría de éstos, con publicaciones enfocadas hacia las industrias, ingeniería y ámbito empresariales muchos de ellos bajo un término denominado como Sistema de Gestión de la Calidad Total (*Total Quality Managemen*). De éstos trabajos, se destacan tres enfoques, el primero expuesto por Deming (1989) que señala que la diferencia entre lo que el cliente aspira y lo que la organización es capaz de producir representa la calidad que se puede suministrar. El segundo propuesto por Ishikawa (1989) que afirma que calidad es equivalente a la satisfacción del cliente. El tercero por Imai (1998) que establece una filosofía denominada “Kaisen” que se fundamenta esencialmente en que a través de marcarse y efectuar pequeñas mejoras se consiguen retos cada vez mayores.

Gento (1998), con otro enfoque, explica que el tema de Gestión de Calidad Total también se ha acondicionado a la Educación. Yzaguirre (2004) considera que los procesos de calidad usados en las empresas se han adaptado tanto en la parte académica como de la administración de instituciones educativas. Serrano (2003) afirma además que, las

instituciones educativas, pueden ser vistas como sistemas complejos abiertos que funcionan en condiciones y contextos muy específicos en la sociedad y donde interactúan una serie de procesos que dan como resultado un producto o un servicio. Estos procesos son aprendizaje, vinculación, investigación y cooperación técnica; y sus productos son bienes abstractos. Malpica (2013) destaca también, dos grandes aspectos de las dimensiones de la calidad en la educación con un enfoque universitario: las características al interior de las instituciones y a la pertinencia de ellas en su contexto social en donde se destaca la satisfacción de los estudiantes.

El término calidad educativa no solo puede ser definido hacia una dimensión pedagógica y parecer simple. Jiménez Zamacona (1994) expresa que el término está conformado por 5 ejes: equidad, eficiencia, eficacia, relevancia y pertinencia. Muñoz Izquierdo (1989) considera también, que calidad educativa es un concepto normativo con varias dimensiones: filosófica, pedagógica, económica, cultural y social. Partiendo desde este punto, un sistema educativo es de calidad cuando se enlazan éstos criterios y dimensiones.

Mota y Cisneros (2004), de otra forma, consideran que un programa de buena calidad debe contar con:

- Buena aceptación social por la sólida formación de sus egresados.
- Grandes volúmenes de titulación.
- Profesores capaces en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento.
- Docentes organizados en cuerpos académicos.
- Currículo actualizado y pertinente.
- Procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes.
- Servicios oportunos para la atención individual y en grupo de los estudiantes.
- Infraestructura actualizada, adecuada y suficiente para apoyar el trabajo académico tanto de profesores como de estudiante.
- Sistemas eficientes de gestión y administración.

La UNICEF (2000) define Calidad con un enfoque en la Educación en los niños a través de cinco dimensiones:

1. Estudiantes sanos, bien alimentados y listos para participar y aprender. El aprendizaje debe ser apoyado por parte de sus familias y comunidades.
2. Entornos que sean adecuados, saludables, seguros y respetuosos con el género.
3. Contenido reflejado en planes de estudio y materiales relevantes para la adquisición de las competencias básicas, especialmente en las áreas de alfabetización, aritmética y competencias para la vida y en áreas tales como el género, salud, nutrición, prevención de enfermedades y la paz.
4. Procesos a través del cual los maestros capacitados usan la enseñanza centrada en el niño en las aulas, las escuelas están bien administradas y debe haber evaluación hábil para facilitar el aprendizaje y reducir las disparidades.
5. Resultados que engloban conocimientos, habilidades y actitudes, y están vinculados a los objetivos nacionales para la educación y la participación positiva en la sociedad.

Para establecer la calidad tanto en empresas como en niveles educativos, distintos organismos han establecido una serie de parámetros de medida referentes a la calidad. Uno de ellos la Organización Internacional de Normalización (ISO, por sus siglas en inglés) que estableció en 1987 una serie de normas referentes a la calidad de productos y la denominó ISO 9000 (ISO-9000, 2015).

Sánchez Rodríguez (2011) explica qué en octubre del 2001, en Birmingham, Inglaterra, un grupo de organizaciones mexicanas tomaron la iniciativa de proponer un proyecto hacia la elaboración de una guía que facilite la aplicación de la norma ISO 9000 en las organizaciones del sector educativo de todos los niveles y modalidades. El Consejo Técnico de ISO estableció un taller intitulado "International Workshop Agreement (IWA)" con la participación de varios países como parte del proyecto IWA-2 "Aplicación de ISO 9001:2000 en educación" coordinado por México que dio como resultado dicha guía.

Para México, se estableció el Instituto Mexicano de Normalización y Certificación A.C. que ofrece, en la actualidad, servicios especializados en normalización, verificación, evaluación y certificación basados en los parámetros establecidos en las normas ISO (IMNC, 2013).

También, apareció en México la Ley para la Coordinación de la Educación Superior en 1978, que estableció la obligación de la Federación para fomentar la evaluación del desarrollo de la

educación superior con la participación de las instituciones, han surgido en el Sistema Educativo Nacional distintos mecanismos oficiales y no oficiales de evaluación de la educación superior.

Yzaguirre (2004) destaca que la excelencia en programas educativos en México en todos sus niveles básica, media, media superior y superior son acreditados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), quien trabaja desde el 2001 en cada institución académica en la integración de un modelo de gestión de calidad basado en principios de: liderazgo compartido, trabajo en equipo, respeto a la diferencia, planeación participativa, evaluación para la mejora continua, participación responsable y rendición de cuentas, lo anterior considerando una perspectiva de las reformas educativas nacionales e internacionales. La Secretaría de Educación Pública de México se incorporó a los lineamientos de la norma ISO 9001:2000.

Los estudios de nivel postgrado en México son acreditados tanto por la SEP como Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) dentro del Programa Nacional de Postgrados de Calidad (PNPC). La SEP reconoce los programas de postgrado y el CONACyT otorga el reconocimiento a la calidad de los programas que ofrecen tanto las instituciones de educación superior como los centros de investigación, ya sean públicos o privados (PNPC, 2015).

Asimismo, la SEP y el CONACyT de México se apoyan de diversas instituciones públicas o privadas para establecer mecanismos que garanticen la calidad en la Educación en todos los niveles educativos y en distintas modalidades (García Cué, 2006). Entre éstos se destacan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior- CENEVAL (SES, 2013).

El CENEVAL es una asociación civil que actualmente se ha vuelto fundamental en el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias que se están utilizando como requisito para la aceptación de estudiantes en diferentes niveles educativos de instituciones públicas o privadas o para la opción a un título universitario. Desde 1994 trabaja apegado a normas internacionales con la colaboración de

numerosos especialistas provenientes de diversas instituciones educativas representativas de México, así como de profesionales con reconocimiento nacional (CENEVAL, 2015).

Algunos de los instrumentos que elabora el CENEVAL son (CENEVAL, 2015a):

- DOMINA. Evaluación para los contenidos medulares de las competencias disciplinares que los estudiantes adquieren en el trayecto de la educación media superior.
- EGEL. Examen General de Egreso de nivel Licenciatura.
- EXANI-I Examen Nacional de Ingreso a nivel medio superior o bachillerato.
- El EXANI-II. Examen Nacional de Ingreso a estudios superiores o de técnico superior universitario.
- EXANI-III. El Examen Nacional de Ingreso al Posgrado

El EGEL-CENEVAL, caso de este estudio, es una prueba de cobertura nacional para México que evalúa el nivel de conocimientos y habilidades académicas de los recién egresados de nivel licenciatura. El EGEL permite identificar si los egresados de la licenciatura cuentan con los conocimientos y habilidades necesarios para iniciarse eficazmente en el ejercicio profesional; va dirigido a los egresados de licenciatura que han cubierto el 100% de los créditos, estén o no titulados, y en su caso, a estudiantes que cursan el último semestre de la carrera, siempre y cuando la institución formadora así lo solicite (EGEL, 2015).

EGEL propone un examen para las Licenciaturas: Arquitectura, Biología, Ciencia Política y Administración Pública, Ciencias Agrícolas, Ciencias Computacionales, Ciencias de la Comunicación, Comercio/Negocios Internacionales, Contaduría, Derecho, Diseño Gráfico, Economía, Enfermería, Gastronomía, Informática, Ingeniería Civil, Ingeniería Computacional, Ingeniería de Software, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica, Ingeniería en Alimentos, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería Química, Medicina General, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Mercadotecnia, Nutrición, Odontología, Pedagogía-Ciencias de la Educación, Psicología, Química, Química Clínica, Químico Farmacéutico Biólogo, Relaciones Internacionales, Trabajo Social y Turismo (EGEL, 2015).

La puntuación mínima que se puede obtener en el EGEL, fijada por el CENEVAL, es de 700 puntos como mínima y 1300 de máxima. El estándar mínimo de puntuación en cada EGEL

de CENEVAL está fijado en 1000 puntos. Los resultados superiores a 1000 puntos corresponden al nivel de dominio considerado deseable o satisfactorio al término de la licenciatura. Un resultado entre 1,150 y 1,300 puntos ubica al sustentante en un nivel de dominio sobresaliente.

Las pruebas EGEL tienen diferentes contenidos, cada una de acuerdo a la especialidad, por ejemplo, la de Pedagogía-Ciencias de la Educación consta de cuatro secciones: Didáctica y currículo, Políticas, gestión y evaluación, docencia y formación e Investigación Educativa

(figura 1).



CENTRO NACIONAL DE EVALUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**EXAMEN GENERAL PARA EL EGRESO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA-CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
EGEL-EDU**

CONTENIDO DEL EXAMEN

Las áreas corresponden a ámbitos profesionales en los que actualmente se organiza la labor del licenciado en Pedagogía-Ciencias de la Educación. Las subáreas comprenden las principales actividades profesionales de cada uno de los ámbitos profesionales referidos. Por último, los aspectos por evaluar identifican a los conocimientos y habilidades necesarios para realizar tareas específicas relacionadas con cada actividad profesional. Los reactivos que conforman el examen han sido validados técnicamente por especialistas miembros del Comité Académico.

Área/ Subárea	% en el examen	Núm. de reactivos	Distribución de reactivos por sesión	
			1ª	2ª
A. Didáctica y currículo	26.4	39		39
1. Referentes teóricos y políticas institucionales	10.1	15		15
2. Desarrollo y evaluación de propuestas curriculares o didácticas	16.2	24		24
B. Políticas, gestión y evaluación educativas	18.9	28		28
1. Marco jurídico y rector de las políticas educativas	4.7	7		7
2. Tipos y modelos de planeación, gestión y evaluación educativas	14.2	21		21
C. Docencia, formación y orientación educativa	30.4	45	45	
1. Desarrollo de propuestas de formación, capacitación y actualización	9.5	14	14	
2. Necesidades para la orientación educativa	4.1	6	6	
3. Diseño, desarrollo y evaluación de proyectos y programas de orientación educativa	6.8	10	10	
4. Uso de recursos tecnológicos para estrategias didácticas	6.1	9	9	
5. Diseño de estrategias didácticas que incorporen el uso de TIC	4.1	6	6	
D. Investigación educativa	24.3	36	36	
1. Diseño del proyecto de investigación	16.2	24	24	
2. Componentes del informe de investigación	8.1	12	12	
Total	100	148*	81	67

* Adicionalmente, se incluye un cierto porcentaje de reactivos piloto.
Estructura aprobada por el Consejo Técnico del EGEL-EDU el 12 de junio de 2013.

*Figura 1. Contenido del Examen EGEL-CENEVAL para Pedagogía-Ciencias de la Educación.
Fuente: EGEL (2015a)*

Entre las instituciones de educación superior privadas que hacen uso de las evaluaciones del CENEVAL se encuentra la Universidad del Valle de México (UVM), organización que ha recorrido un largo trayecto desde su fundación en 1960; nace para atender la necesidad de servicios educativos en una época donde se requería mayores opciones y ofertas educativas por una creciente demanda y masificación de la educación universitaria. Durante 55 años ha buscado ser una institución visionaria, incluyente, dinámica y plural, comprometida con la formación de la juventud mexicana (UVM, 2013). En la actualidad trabaja bajo un modelo educativo propuesto en el año 2009 intitulado “Modelo Educativo UVM” que incorpora las tendencias y propuestas nacionales e internacionales para el desarrollo de la educación media superior y superior, y expone la nueva perspectiva que asumirá la institución para los próximos años, con lo cual reafirma su compromiso para enfrentar los retos y desafíos que la sociedad global plantea (UVM, 2013a).

Antonio-Pérez, *et al.* (2015) consideran que para alcanza su filosofía institucional la UVM plantea un perfil de egreso genérico. Este perfil integra las habilidades, capacidades, valores y atributos que sus estudiantes deben adquirir al concluir su proceso formativo; donde presupone una visión integral de la formación para sus estudiantes que se verán traducidos en competencias que el estudiante movilizará estratégicamente en su disciplina, laboral, profesional y como ciudadano.

La licenciatura tradicional, que abarca a todos esos estudiantes que tienen la edad para cursar estudios universitarios, tiene un perfil propio, congruente con sus objetivos y particularidades, y con los perfiles específicos de los programas educativos que le corresponden.

Los estudiantes cursan sus estudios de acuerdo al plan y programa de estudios registrados ante la Secretaría de Educación Pública de México (SEP), quien otorga el Registro de Validez Oficial de Estudios-RVOE (RVOE, 2015), para que su titulación sea por opción cero, es decir que por su calidad educativa no requiere realizar tesis ni ninguna otra modalidad de titulación, con el solo hecho de acreditar el plan de estudios, se le otorgará el título de la disciplina estudiada. Los programas de estudio de las diversas licenciaturas tienen en su malla curricular como requisito cursar la materia de Taller de Fortalecimiento al Egreso (TFE)

la cual está regida por una política institucional que para esta materia establece (TFE, 2015). Asimismo, durante su proceso formativo, tanto los discentes como los docentes tienen actividades extracurriculares donde se incluyen talleres, ferias, exposiciones, conferencias dando un gran auge a una formación didáctico-pedagógica en áreas como la inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje y estilos de aprendizaje (Gutiérrez Tapias, *et al*, 2014).

Cuando los estudiantes se inscriben al noveno semestre que es terminal de su licenciatura y cursan el TFE, son inscritos al EGEL-CENEVAL, los resultados de esta prueba contribuyen a determinar, fundamentalmente, cuatro aspectos:

- El grado de idoneidad de cada egresado con respecto a un estándar de formación y desempeño de carácter nacional.
- El nivel de eficacia y pertinencia de los distintos programas y modalidades de formación profesional que administran las instituciones de educación superior (IES).
- Los indicadores de rendimiento, a partir de los cuales los organismos acreditadores respectivos pueden identificar los méritos de los programas de licenciatura en instituciones de educación superior específicas, y
- La integración de los Programas Académicos en el Padrón de Licenciaturas de Alto Desempeño del CENEVAL.

En tal sentido, el EGEL se ha convertido en el estándar nacional de medición de los conocimientos y habilidades profesionales de los egresados de las IES públicas y particulares, avalado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIIEES), la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) y los diversos Colegios y Asociaciones Profesionales (SEP, 2011 y Mohen, 2010)

Además, como consecuencia de la evolución de resultados del EGEL, el Indicador de Desempeño Académico por Programa de Licenciatura (IDAP – CENEVAL) se ha convertido

en la estrategia e instrumento de la política pública para el aseguramiento de la calidad de la educación superior, pasando a formar parte de los indicadores de evaluación institucional y de Programas Académicos (IDAP, 2015).

Lo cual compromete a la UVM a mejorar de los resultados de nuestros estudiantes en esta prueba como prioridad institucional.

Después de analizar los resultados más recientes del EGEL para el campus Texcoco, donde estos no han sido los esperados por las autoridades, se han buscado diferentes estrategias que determinen algunos factores que influyen en el desempeño de los estudiantes. Se han pensado en los Estilos de Aprendizaje.

Por todo lo anterior surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué influencia tienen los Estilos de Aprendizaje con los instrumentos de evaluación externos como el EGEL-CENEVAL?

El campus Texcoco de la UVM, por su misión y visión, requiere incorporar la investigación que genere respuestas a los problemas de calidad educativa dentro de un plan de mejora continua ya que hay muy pocos datos publicados sobre su contexto universitario.

Por tal motivo, es que se propone la presente pesquisa que determinará la influencia de un grupo de estudiantes entre el EGEL y los EA y que aportará información para un plan de mejora.

Estilos de Aprendizaje

Para identificar el término Estilos de Aprendizaje, se realizó un análisis de los diferentes conceptos y teorías. De manera cronológica se destacan las de Kolb (1976), Dunn y Dunn (1978), Keefe (1979), Honey y Mumford (1986), Felder y Silverman (1988), Alonso, Gallego y Honey (1994), Reid(1995), Herrmann (1996), Riding y Rayner (1999), Sternberg (1999) y Willis y Hodson (1999).

Otras publicaciones, hacen una integración de teorías y análisis de los diferentes instrumentos de Estilos de Aprendizaje donde se destaca Lozano (2001), LeFever (2003),

Coffield, Moseley, Hall y Ecclestone (2004), García Cué (2006), Salas (2008), Ocaña (2010), y García Cué, Jiménez, Martínez y Sánchez (2013), Rumiche, R. y Malca, N. (2013).

De todos los autores se destacan algunas definiciones como la de Sternberg (1999) que considera que un Estilo de Aprendizaje no es una capacidad sino la manera preferida de utilizar dicha Capacidad. Reid (1995) considera que cada persona tiene una forma natural, habitual y preferida de absorber, procesar y retener nueva información y habilidades. A lo anterior le denominó tendencia individual de cada persona o estilo; explicó además que, estas tendencias pueden modificarse de acuerdo a diferentes situaciones o tareas, esto es, los estilos pueden ampliarse y modificarse. García Cué *et al.* (2013) destaca que ante situaciones similares las personas se adaptan de manera diferente.

García Cué (2006) apoyado en las ideas de investigadores -como Catalina Alonso García y Domingo Gallego Gil- y después de integrar diversas teorías define Estilos de Aprendizaje como “los rasgos cognitivos, afectivos, fisiológicos, de preferencias por el uso de los sentidos, ambiente, cultura, psicología, comodidad, desarrollo y personalidad que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo las personas perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje y a sus propios métodos o estrategias en su forma de aprender”.

Gutiérrez Tapias *et al.* (2012) consideran que algunos expertos en Estilos de Aprendizaje coinciden en que tanto los profesores como estudiantes tienen una forma individual y propia para aprender y que ésta depende además de diversos factores como los fisiológicos, ambientales, emocionales, culturales, entre otros.

Alonso, *et al.* (1994) además, explican que los estudiantes deben “aprender a aprender” y consideran que “los profesores deben reconocer las diferencias individuales de sus alumnos para personalizar su educación tratando de que sus preferencias en cuanto a los Estilos de Enseñanza no influyan en los Estilos de Aprendizaje de los alumnos”. García Cué (2006) en concordancia con Alonso, *et al.* (1994) destacan que los profesores enseñan de la misma manera como les gustaría aprender a ellos.

Más adelante, se exploró lo publicado en la Revista *Learning Styles Review* ahora llamada *Journal of Learning Styles* (JLS). La revista actualmente está en su octavo año y ha publicado 15 números con 178 artículos sobre el tema. La JLS tiene reflexiones, teorías, lista de instrumentos e investigaciones elaboradas en instituciones educativas de España, Brasil, México, Venezuela, Colombia, Chile, Argentina y otros países iberoamericanos sobre el tema de Estilos de Aprendizaje. Muchas de ellas de diagnóstico, pero hay otras que proponen mejoras para el trabajo docente de los profesores (JLS, 2015).

Después, se distinguieron diferentes autores que hacen críticas sobre el tema de los Estilos de Aprendizaje. Stahl (1998) hace una apreciación de los Estilos de Aprendizaje a través de las conclusiones de cinco estudios realizados desde 1978 hasta el año 1992, con un enfoque hacia la lectura y la comprensión de esta; expresa que en los resultados de las pesquisas se destacan que los Estilos de Aprendizaje encasillan a los alumnos en unas características muy particulares y no a la pluralidad de ellos. También expresa que es un fracaso absoluto el evaluar los estilos de aprendizaje y emparejarlos con métodos de enseñanza, en los niños es muy difícil medir su aprendizaje.

Coffield *et al.* (2004) analizan críticamente la literatura sobre los estilos de aprendizaje y examinan en detalle 13 de los modelos que consideraron relevantes. Su informe concluye que hay mucha diferencia entre los instrumentos. Además, argumentan que los estilos de aprendizaje pueden restringir artificialmente la experiencia del aprendizaje de los estudiantes mediante limitaciones de todos los canales por donde éste tiene lugar. Asimismo, consideran que algunas teorías de Estilos de Aprendizaje suponen que los estudiantes tienen un estilo fijo de aprendizaje que no se puede cambiar.

Hargreaves, *et al.* (2005) en el reporte Demos destacan tres puntos:

- Hay muchas investigaciones sobre el tema de Estilos de Aprendizaje, en estas, hay diversos instrumentos que no tienen suficiente evidencia científica ya que carecen de una fiabilidad y validez adecuada.

- No hay certeza científica suficiente de que cuando los Estilos de Aprendizaje se aplican en las Aulas ayudan a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Lo anterior no debe interpretarse en el sentido de que los maestros que utilizan los Estilos de Aprendizaje estén incurriendo en malas prácticas. Muchos docentes han utilizado los Estilos de Aprendizaje como un medio para lograr que los discentes reflexionen sobre su preferencia en su forma de aprender y con eso han desarrollado una serie de capacidades metacognitivas.
- Algunos profesores que utilizan los Estilos de Aprendizaje etiquetan a sus alumnos de acuerdo a una forma particular de aprendizaje y les asignan materiales que favorezcan su estilo. Lo anterior provoca una mala práctica profesional que puede dañar el aprendizaje y desarrollo del alumno. Aunque algunos estudiantes tienen un estilo de aprendizaje dominante, una buena educación no les debe limitar a ese estilo o tipo, sino que hay que fortalecer los otros estilos de aprendizaje que estén menos destacados.
- Willingham (2009) considera que no hay suficientes evidencias para apoyar una teoría que describe las diferencias en los Estilos de Aprendizaje entre los estudiantes; él prefiere enfocarse a teorías de Estilos Cognitivos que consideran que deben tener tres características:
 - Atribuir sistemáticamente a una persona con el mismo estilo.
 - Demostrar que las personas tienen capacidades distintas de pensar y aprender.
 - Mostrar que las personas con diferentes estilos se diferencian por su capacidad.

Quintana (2011) en su blog habla sobre la futualidad en los Estilos de aprendizaje, considera que “cada cual aprende como puede, a su manera, de forma distinta cada día, incluso en situaciones similares. Los estilos de aprendizaje son emergentes y difuminantes, que aparecen y desaparecen por arte de magia. El ser humano cuando descubre una forma de aprender más efectiva que otra, deja la anterior y se va con la nueva. Por más que los inventarios de los estilos de aprendizaje quieran encasillar a uno en determinado estilo, siempre queda la esperanza de irse por la tangente”. También, Quintana (2011) hace una crítica sobre la Revista de Estilos de Aprendizaje (ahora llamada *Journal of Learning Styles*) donde expresa que después de hacer una revisión aleatoria de las investigaciones la

mayoría de los estudios están cortados por la misma vara: el mismo instrumento (CHAEA), diseño similar de investigación descriptiva, generalmente transversal, con enfoque cuantitativo. Brillan por su ausencia las investigaciones cuantitativas experimentales y las investigaciones cualitativas con análisis de categorías.

Glazzard (2015) hace una recopilación sobre estudios de Estilos de Aprendizaje y destaca a Garner (2000) que considera que hay una confusión en las teorías de Kolb donde argumenta que los rasgos de estilo de aprendizaje son estables o son estados que son flexibles. Esta falta de claridad en la articulación de una teoría socava su credibilidad. También explica que Bergsteiner *et al.* (2010) han argumentado que Kolb carece de claridad sobre si su teoría en realidad promueve estilos de aprendizaje o cuatro etapas de aprendizaje. Sin embargo, en contraste a este comentario, existe un importante cuerpo de literatura que ha hecho hincapié en la utilidad de las teorías de Kolb.

Bjork y Bjork (2011) investigadores de la Universidad del Sur de California consideran que la clave para del aprendizaje y para la retención a largo plazo se hace por medio de la recuperación de información. También expresan que se necesita encontrar diferentes formas de activar el conocimiento almacenado en la bóveda de memoria. Los buenos hábitos de estudio ayudan a hacer esto y mantienen constante el aprendizaje. Además, contrastan sus aportaciones con los Estilos de Aprendizaje y expresan que aprender la teoría de Estilos asume que el mantenimiento de aprendizaje constante y predecible mejorará la retención posterior. Sin embargo, se encontraron con que la variación de los tipos de tareas que los estudiantes completan, variando el contexto de aprendizaje, mejora la retención de conocimientos y habilidades.

Otros autores más, como Claxton (2009) y Riener y Willingham (2010) critican a los Estilos de Aprendizaje en especial a los que manejan tres tipos Visual, Auditivo y Kinestésico (VAK) o de 4 tipos Visual, Auditivo, Lectura/Escritura, Kinestésico (VARK), expresan que no hay pruebas de que los estilos de aprendizaje existan.

Fleming y Baume (2006) explican que los Estilos de Aprendizaje han tenido mala fama. Algunas veces son elogiados pero luego son atacados de forma casi cíclica; esto se debe probablemente a que es muy difícil de medir el aprendizaje, sobre todo si se quiere saber

cuándo el aprendizaje ocurre o a lo que puede ser atribuido. Los críticos de los Estilos de Aprendizaje dicen cosas como conocer el Estilo de Aprendizaje no mejora el aprendizaje' pero sin embargo, conocer el propio Estilo de Aprendizaje puede ser beneficioso si los alumnos pueden reflexionar al respecto sobre sus preferencias en su forma de obtener conocimientos y la acción que deben de seguir.

La anterior expresión coincide con la de García Cué *et al.* (2013) donde adiciona qué a través de su experiencia con su trabajo constante con alumnos de postgrado en cursos de pedagogía y estadística, desde el año 2007, de que si el profesor conoce su propio Estilo de Aprendizaje y el de todos sus alumnos puede adaptar su curso a acciones o Estrategias Didácticas que favorezcan el proceso enseñanza-aprendizaje. La idea es que los profesores personalicen, hasta donde les sea posible, la educación de sus discentes y que estos últimos se sientan atendidos y motivados para cumplir con sus metas educativas.

Más adelante, se hizo una revisión de trabajos que han relacionado el examen del CENEVAL con los Estilos de Aprendizaje, de estos se destacan dos de la revista *Journal of Learning Styles*.

Primero, Juárez *et al.* (2012) hicieron una investigación en la Universidad Autónoma del Estado de México donde relacionaron los Estilos de Aprendizaje, Estrategias de Aprendizaje y rendimiento escolar a través de dos puntuaciones: promedio final del primer semestre y la puntuación del examen de admisión a la universidad del CENEVAL; analizaron los datos a través de estadísticos descriptivos y análisis de Correlación de Pearsons. En sus resultados no identificaron relación de los datos de los instrumentos y los promedios con la evaluación del CENEVAL. Después, concluyen que el CHAEA y la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) se presentan al profesor tutor como dos herramientas potenciales que pueden ofrecer una valiosa información psicopedagógica de la forma en que el estudiante universitario prefiere enfrentar el aprendizaje y las estrategias que para ello emplea con cierta frecuencia.

Después, Díaz-Ovalle *et al.* (2013) hacen una investigación relacionando los Estilos de Aprendizaje y los valores obtenidos en el examen del CENEVAL de alumnos de nuevo

ingreso del Instituto Tecnológico de Roque, en Guanajuato, México en la generación de ingreso en agosto 2012. Utilizaron el test de Felder-Soloman, el promedio de la preparatoria (bachillerato) y la puntuación del examen del CENEVAL para ingresar al Instituto. En sus conclusiones expresan que la mayoría de los resultados indican el dominio de los estilos visual y global en todas las carreras, por lo cual es recomendable aplicar técnicas de enseñanza bajo estos principios, pero sin olvidar las minorías existentes de los otros estilos. En este trabajo no destacan ninguna relación entre la puntuación del CENEVAL y los Estilos de Aprendizaje.

Objetivo General

Analizar los Estilos de Aprendizaje (EA) y su relación con el instrumento EGEL-CENEVAL en la Universidad del Valle de México (UVM) -Campus Texcoco.

Objetivos Específicos

- Identificar los Estilos de Aprendizaje de los alumnos de la UVM-TEXCOCO.
- Integrar los datos socioacadémicos de discentes, en especial, edad, género, promedio de ingreso, datos en el examen EGEL del CENEVAL entre otros.

Relacionar los datos entre Estilos de Aprendizaje, datos socioacadémicos y el examen EGEL-CENEVAL.

Supuesto

Los Estilos de Aprendizaje influyen en instrumento de evaluación EGEL-CENEVAL en los discentes de la UVM Texcoco, México.

Metodología

Tipo De Investigación: Estudio de caso apoyado de datos Descriptivos y cuantitativos.

Contexto: El estudio se realizó en la UVM Campus Texcoco, este se encuentra ubicado en el Municipio de Texcoco localizado en la zona nororiente del Estado de México, con estudiantes de varios programas que oferta este campus. El Campus Texcoco atiende aproximadamente

1300 alumnos de nivel licenciatura tradicional, los cuales viven en el municipio o en municipios circunvecinos, la mayoría de los estudiantes pertenecen a la clase media, y de acuerdo a estudios realizados son la primera opción de los estudiantes y para otros son su segunda opción.

Población: Alumnos de la Universidad del Valle de México campus Texcoco.

Muestra: La muestra está constituida por los alumnos de la UVM- Campus Texcoco que se les aplicó tanto el instrumento CHAEA como el examen del CENEVAL dando un total de 37.

Instrumentos de recogida de datos

Datos sociacadémicos con resultados del Examen EGEL del CENEVAL, promedios de calificaciones y uso del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje- CHAEA (Alonso y otros, 1994).

Recogida de datos

La información del EGEL de CENEVAL fue obtenida de la aplicación del examen que se realizó el 17 de abril de 2015, duró 8 horas en dos períodos con dos horas de descanso. En el primer período se abordaron de dos a tres áreas de acuerdo al programa de licenciatura. Segundo período: el 24 de abril de 2015 se reunió a los alumnos que hicieron el examen EGEL y se les aplicó el CHAEA.

Análisis de datos: Estadísticos descriptivos, análisis de red de dependencias y correlaciones no paramétricas de Spearman. Los análisis fueron elaborados apoyados de los programas SAS V9.4, IBM-SPSS V21 y MS-SQL Server V12 con el módulo de Minería de datos.



Fuente: propia Investigación

Figura 2. Metodología

Resultados

Se distinguieron 37 alumnos de la Universidad del Valle de México campus Texcoco al que se les hizo el estudio donde el 38% es de género masculino y el 62% del Femenino; son de 10 diferentes carreras donde se destaca el 35% de Administración de Negocios Internacionales y el 15% de Derecho. El 65% hizo sus trámites para inscribirse a la universidad de acuerdo con los requisitos solicitados de ingreso y de manera normal, el 19% por equivalencia de estudios y el 16% regresaron después de un tiempo de haber dejado la universidad.

El 92% de los discentes permanecieron en el campus en que se matricularon y el 8% han estado en otros campus de la UVM. El 92% permaneció en la misma carrera, el 4% cambiaron a otra y el 4% a un diferente programa. El 85% de los alumnos concluyó en el periodo escolar que le correspondía y el 15% no lo hizo.

El promedio al ingreso a su carrera es de 8.17 y su promedio actual es de 8.53 y tienen una media de 3.81 materias reprobadas durante sus estudios de licenciatura. El puntaje final obtenido examen EGEL promedio es de 979.53.

Los resultados obtenidos en el CHAEA se muestran en la tabla 1 y en la figura 3.

Tabla 1. Datos obtenidos por los alumnos en el CHAEA

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
ACTIVO	3	18	11,42	3,227
REFLEXIVO	3	19	12,35	3,310
TEÓRICO	7	18	12,92	3,032
PRAGMÁTICO	8	19	13,77	2,903

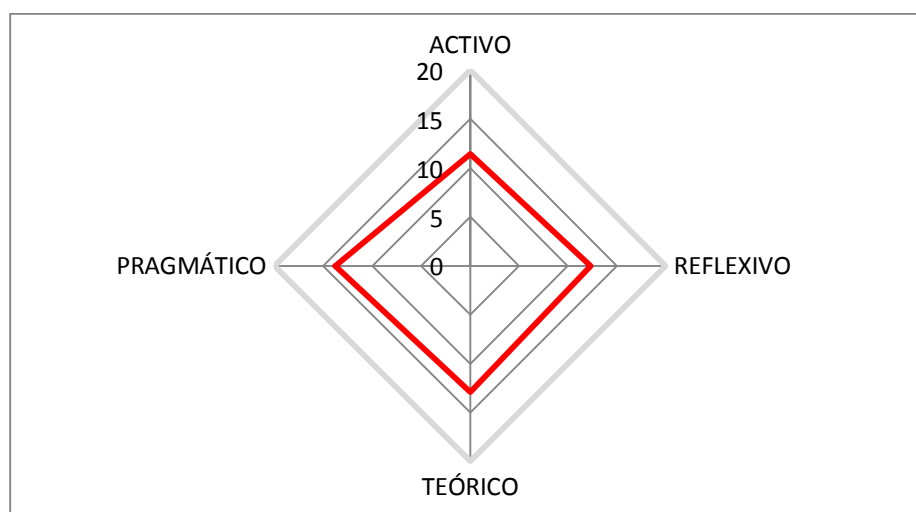


Figura 3. Representación gráfica de datos de los alumnos en el CHAEA

Los alumnos tienen mayor puntuación en el Estilo Pragmático, seguido de los Estilos Teórico, Reflexivo y Activo.

Estilo Activo

La mayoría de los alumnos obtienen puntuaciones entre 10 y 14 (53.12%) y sólo el 19.45% con valores iguales o superiores al 14 (Figura 4).

Valor	Probabili...	Histograma
☒ < 8	8,38%	
☒ >= 14	19,45%	
☒ 10 - 12	19,84%	
☒ 12 - 14	33,28%	
☒ 8 - 10	19,05%	
☒ Ausente	0,00%	

Figura4. Distribución de frecuencias de las puntuaciones en el Estilo Activo

En la red de dependencias las variables que influyen en las respuestas del Estilo Activo son: Promedio Actual en la Carrera, el número de materias reprobadas, la licenciatura en que estudian, el período de Ingreso y los valores obtenidos en el examen en las áreas 1 y 3 del EGEL/CENEVAL. La variable más destacada es el valor en el examen 1 del EGEL/CENEVAL (Figura 5).



Figura 5. Red de dependencias para el Estilo Activo

Estilo Reflexivo

La mayoría de los alumnos obtienen puntuaciones altas con valores iguales o superiores al 13 son el 49.16% (Figura 6).

Valor	Probabili...	Histograma
☒ < 9	7,59%	
☒ >= 15	27,35%	
☒ 11 - 13	24,58%	
☒ 13 - 15	21,82%	
☒ 9 - 11	18,66%	
☒ Ausente	0,00%	

Figura 6. Distribución de frecuencias de las puntuaciones en el Estilo Reflexivo

En la red de dependencias las variables que influyen en las respuestas del Estilo Reflexivo son: el número de materias reprobadas, la licenciatura en que estudian, el tipo de Ingreso y los valores obtenidos en el examen en las áreas 1 y 2 del EGEL/CENEVAL. La variable más destacada es el valor en el examen 1 del EGEL/CENEVAL (Figura 7).

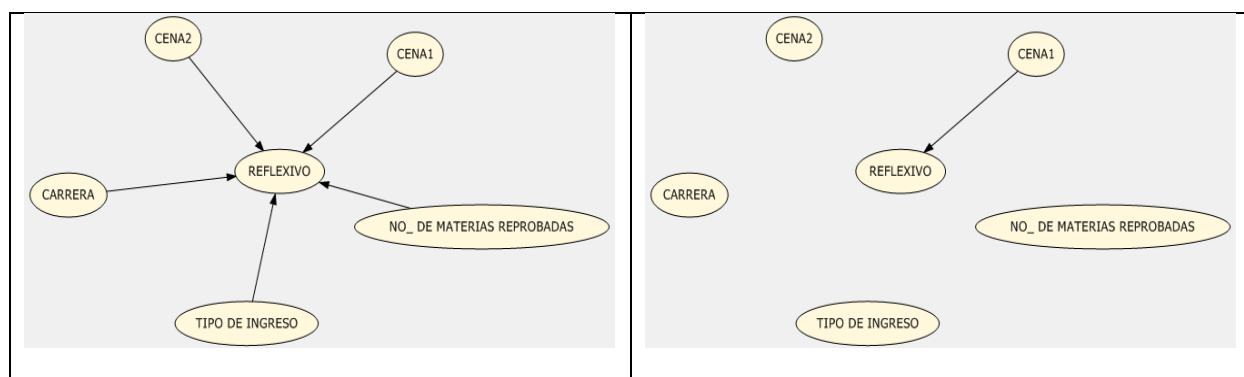


Figura 7. Red de dependencias para el Estilo Reflexivo

Estilo Teórico

La mayoría de los alumnos obtienen puntuaciones entre 10 y 13 que son el 52.33% (Figura 8).

Valor	Probabili...	Histograma
☒ 10	10,91%	
☒ 11	8,14%	
☒ 12	20,79%	
☒ 13	12,49%	
☒ 15	11,30%	
☒ 16	7,75%	
☒ 17	4,98%	
☒ 18	12,09%	
☒ 7	4,58%	
☒ 9	6,96%	
☒ Ausente	0,00%	

Figura 8. Distribución de frecuencias de las puntuaciones en el Estilo Teórico

En la red de dependencias las variables que influyen en las respuestas del Estilo Teórico son: el género, promedio actual, la licenciatura en que estudian, los valores obtenidos en Estilos de Aprendizaje Pragmático y Reflexivo y los valores obtenidos en el examen en el área 3 del EGEL/ CENEVAL. La variable más destacada es el valor en el examen 3 del EGEL/CENEVAL (Figura 9).

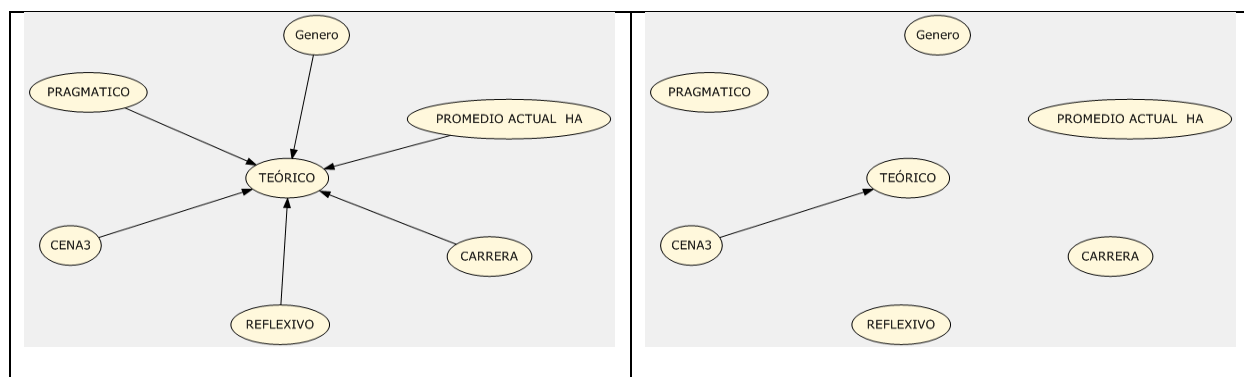


Figura 9. Red de dependencias para el Estilo Reflexivo

Estilo Pragmático

La mayoría de los alumnos obtienen puntuaciones entre 14 y 17 que son el 42.37% (Figura 10).

Valor	Probabili...	Histograma
☒ < 10	12,33%	
☒ >= 17	13,52%	
☒ 10 - 13	19,84%	
☒ 13 - 14	11,94%	
☒ 14 - 17	42,37%	
☒ Ausente	0,00%	

Figura 10. Distribución de frecuencias de las puntuaciones en el Estilo Pragmático

En la red de dependencias las variables que influyen en las respuestas del Estilo Pragmático son: el promedio de nuevo ingreso, género, período de ingreso, los valores obtenidos en el Estilo Teórico, promedio actual y el valor obtenido en el examen en el área 1 del EGEL/CENEVAL. La variable más destacada es el promedio actual (Figura 11).

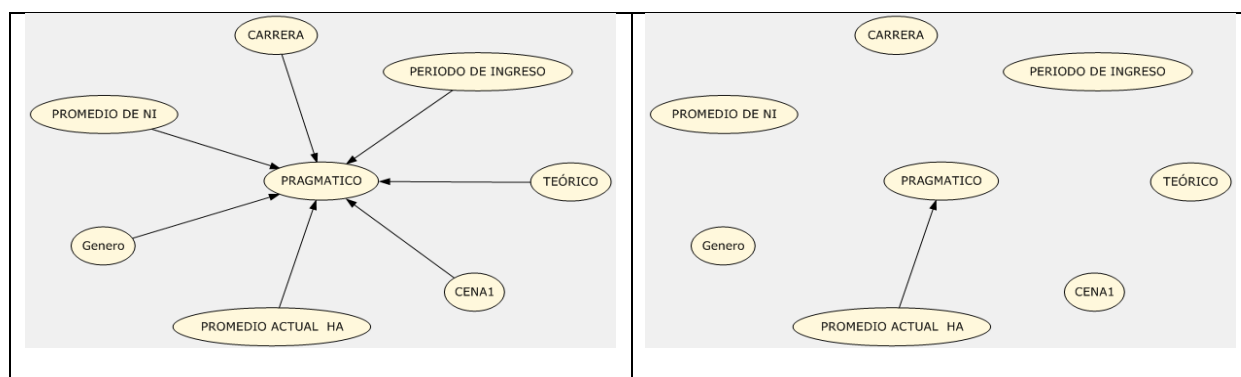


Figura 11. Red de dependencias para el Estilo Pragmático

Correlación de Spearman

Se hizo un análisis de correlación de Spearman ($\alpha=0.05$), los resultados se muestran en la tabla 2. Se destacan los siguientes datos:

- Los alumnos con mayor promedio de calificaciones al inicio de sus estudios obtienen mejores promedios al final de su licenciatura.
- Los alumnos con mayor promedio de ingreso son los que tienen menor número de materias reprobadas a través de sus estudios de licenciatura.
- El promedio inicial con que entran los alumnos es un factor en los valores obtenidos en las puntuaciones en el examen CENEVAL áreas 1, 3 y 4.
- Los valores obtenidos en cada área del CENEVAL están relacionados.

- A mayor puntuación en el Estilo Reflexivo menor valor en las áreas 1, 2 y 3 del examen del CENEVAL.
- Los alumnos con menor puntuación en el Estilo Reflexivo obtienen mejores puntuaciones en el Puntaje final del CENEVAL.
- Los alumnos con mayores puntuaciones en el estilo Teórico tienen mayores puntuaciones en el Estilo Pragmático, Lo anterior coincide con lo obtenido por García Cué (2006).

Tabla 2. Correlación de Spearman ($\alpha=0.05$)

Variables	P	Pr>F	Sig
Promedio de ingreso– Promedio Final	.716	.000	**
Promedio de ingreso– No. Mat. Rep	-.613	0.001	**
Promedio de ingreso– CENA1	.426	0.034	*
Promedio de ingreso–CENA3	.487	0.014	*
Promedio de ingreso– CENA4	.500	0.013	*
Promedio de ingreso–Puntaje Final	0.450	0.024	*
Promedio Final – No. Mat. Rep	-0.899	0.000	**
Promedio Final – CENA1	0.416	0.034	*
Promedio Final – CENA3	0.448	0.022	*
Promedio Final – Puntaje Final	0.390	0.049	*
No. Mat. Rep –CENA1	-0.401	0.042	*
No. Mat. Rep –CENA3	-0.421	0.032	*
CENA1 – CENA2	0.790	0.000	**
CENA1-CENA3	0.657	0.000	**
CENA1-CENA4	0.563	0.004	**
CENA1-Puntaje Final	0.897	0.000	**
CENA1- Reflexivo	-0.394	0.046	*
CENA2 – CENA3	0.602	0.001	**
CENA2-CENA4	0.696	0.000	**

CENA2-Puntaje Final	0.896	0.000	**
CENA3-CENA4	0.594	0.002	**
CENA3-Puntaje Final	0.813	0.000	**
CENA3-Reflexivo	-0.490	0.11	*
CENA4-Puntaje Final	0.804	0.000	**
Puntaje Final – Reflexivo	-0.468	0.016	*
Reflexivo – Teórico	0.560	0.003	**
Teórico – Pragmático	0.436	0.026	*

Fuente: propia investigación

Conclusiones

- Los objetivos de esta investigación se cumplieron
- El supuesto “Los Estilos de Aprendizaje influyen en instrumento de evaluación EGEL-CENEVAL en los discentes de la UVM Texcoco, México “no se rechaza. Lo anterior se basa en los resultados obtenidos donde se distingue correlación entre los EA y el EGEL.
- Los valores promedio del EGEL son de 979.53 que es inferior a los valores que sugiere CENEVAL en esta prueba que es de 1000.
- Los promedios de los alumnos cuando se aplicó el EGEL era superior al de ingreso a su licenciatura.
- Los alumnos tienen una media de 4 materias reprobadas durante sus estudios de licenciatura.
- El Estilo Pragmático es el dominante de los alumnos.
- Los discentes con mayor promedio inicial de calificaciones obtienen mejores promedios al final de su licenciatura.
- Los alumnos que tienen menor puntuación en el Estilo Reflexivo obtienen mejores puntuaciones en el Puntaje final del EGEL-CENEVAL.
- El rigor de esta investigación -en cuanto a fundamentación teórica, proceso de elaboración y aplicación de los instrumentos - hacen sostenible la propuesta de investigación en el tiempo.

- La metodología empleada en este estudio de caso puede ser utilizada en otras áreas de la Universidad del Valle de México (UVM) en el campus Texcoco y en el resto de campi de la UVM.
- Se debe de ampliar el tamaño de la muestra para dar resultados más precisos.
- Los datos obtenidos y las relaciones encontradas son un primer acercamiento que puede sentar precedente entre los estilos de aprendizaje y los resultados de la evaluación externa EGEL/CENEVAL, con estos se puede trazar un plan de mejora que fortalezca la calidad académica de sus egresados y con ello su perfil de egreso profesional.
- Los resultados sirven como punto de partida para hacer un plan de mejora.

Referencias Documentales

Alonso, C., Gallego D., P. Honey, P. (1994). Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Antonio-Pérez, P., García-Cué, J.L.; Aguilar-Delgadillo, M.A. (2015). La planeación didáctica del profesor universitario, características y elementos entre lo deseable y lo real. Recuperado:

http://www.ecorfan.org/actas/educacion_ambiental_III/ACTA_Educaci%C3%B3n%20Ambient al_Tomo_3.pdf

CENEVAL (2015). Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. Recuperado en <http://www.ceneval.edu.mx/>.

CENEVAL (2015a). Instrumentos de Evaluación del CENEVAL. Recuperado en: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1675>.

CENEVAL (2015b). Resultados del Examen EGEL-CENEVAL. Recuperado en: <http://www.ceneval.net/administracion/resultados.html>

Crosby, P. (1991). Calidad lagrimas pecado: El Arte de Administrar Problemas pecado. México_ CECSA

Crosby, P. (1993): Hablemos de calidad. McGraw Hill, Madrid.

Deming, W.E. (1989): Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis. Díaz de Santos, Madrid.

Díaz-Ovalle, C.; Rico, A.; Arellano, A.; Guzmán-Zazueta, A. (2013) Estrategia para detectar Estilos de Aprendizaje usando la técnica de particiones. Revista Estilos de Aprendizaje, N° 12, Vol 6, octubre de 2013. Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/issue/view/1>.

Dunn, R., Dunn, K. (1978). Teaching Students through their Individual Learning Styles: A practical approach. New Jersey: Prentice Hall.

EGEL (2015). Examen General de Egreso de nivel Licenciatura. Recuperado en <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=2266>.

Feigenbaum, A. V. (1983). Total Quality control. New York: McGraw-Hill.

Felder, M., Silverman, L. (1988). Learning and Teaching Styles. Engineering Education 78(7), 674-681.

García Cué, J. L. (2006). Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, Madrid, España.

García Cué (2013). Estilos de Aprendizaje. Capítulo 1. En García Cué, J. L.; Jiménez Velázquez, M. A.; Martínez Saldaña, T.; Sánchez Quintanar, C. (Coords.) (2013). Estilos de Aprendizaje y otras perspectivas pedagógicas del siglo XXI. México: Fundación Colegio de Postgraduados. PP 352.

García-Cue, J.L.; Antonio, P.; Gutiérrez Tapias, M. (2015). Estilos de Aprendizaje y su relación con el instrumento EGEL-CENEVAL. Journal of Learning Styles Vol 8. Num. 16 [En <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/285/201>]

García Cué, J.L. (2015). EATBEA, una propuesta posterior a la identificación de los Estilos de Aprendizaje. Memoria del III Congreso Iberoamericano de Estilos de Aprendizaje, UDCA,

Cartagena de Indias, Colombia. 62-81. Recuperado en http://www.congresoestilosdeaprendizaje2015.com/assets/docs/memorias_congreso_estilos_2015.pdf

Guild, P., Garger, S. (1998). *Marching to Different Drummers*. Virginia, USA: ASCD-Association for Supervision and Curriculum Development.

Herrmann, N. (1996) *The Whole Brain Business Book*. Columbus, OH: McGraw-Hill Education. PP 334

Honey, P., Munford, A. (1986). *Using your learning styles*. London: Maidenhead, Peter Honey.

Imai, M. (1998). *Como implementar el Kaizen en el Sitio de Trabajo (Gemba)*. México: McGraw Hill

IMNC (2013). Instituto Mexicano de Normalización y Certificación AC. Normas ISO 9001. Recuperado en <http://www.imnc.org.mx/>

Ishikawa, K. (1988) *¿Qué es el Control de Calidad Total? La modalidad japonesa*. Bogotá: Norma.

ISO-9000 (2015). *Quality management*. Recuperado: http://www.iso.org/iso/home/standards/management-standards/iso_9000.htm

Jiménez Zamacona, R. (1994). *Los comités de aseguramiento de la calidad educativa. (Conferencia): caso CONALEP, México*.

Juárez, C.; Rodríguez Hernández, G.; Luna, E. (2012). *El cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría*

académica. Revista Journal of Learning Styles Vol. 5, núm. 10 (2012). Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/113>.

Juran, J. (1989). Juran y el Liderazgo para la Calidad: Manual de ejecutivos. Madrid: Ediciones Díaz de Santos

Keefe, J. (1979, 1988). Profiling and Utilizing Learning Styles. Reston Virginia, USA: National Association of Secondary School Principals.

Kolb, D. (1976). The Learning Style Inventory: Technical Manual. Boston, USA: McBer.

Lozano, A. (2001). Estilos de Aprendizaje y Enseñanza. México: Trillas.

Lozano-Rodriguez, A. (2005). Estilos de aprendizaje y enseñanza. Distrito Federal, México: Trillas.

REVOE (2015). Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE). Recuperado de <http://www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/jspQueEsRvoe.jsp>

Riding, R., Rayner, S. (1999). Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior. London: David Fulton Publishers.

Sánchez Rodríguez, J. (2011) ISO 9001:2008 como estrategia para el cambio organizacional. Tesis de Maestría. IPN Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas. Recuperado de <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/15885/tesis%20listo.pdf?sequence=1>.

Taguchi , G.; Elsayed A.; Hsiang, T. (1989). Quality Engineering in Production Systems. New York: Mcgraw Hill Series in Industrial Engineering and Management Science.

TFE (2015). Taller de Fortalecimiento al Egreso, UVM. Recuperado en: <http://atencion.universidaduvm.mx/customer/portal/articles/1928955-taller-defortalecimiento-al-egreso->

UVM (2013). Historia de la Universidad del Valle de México. Recuperado de <http://www.universidaduvm.mx/conoce-uvm/#historia>

UVM (2013a). Modelo Educativo UVM. Recuperado de:
[https://my.laureate.net/Faculty/docs/Faculty%20Documents/Modelo%20Educativo%20UVM.
pd](https://my.laureate.net/Faculty/docs/Faculty%20Documents/Modelo%20Educativo%20UVM.pdf)

CAPITULO 7. Relación entre los Estilos de Aprendizaje y el EGEL-CENEVAL: Caso UVM Texcoco

<http://hdl.handle.net/10198/12934>

Resumen

La presente investigación tuvo por objetivo analizar los Estilos de Aprendizaje (EA) y su relación con el EGEL-CENEVAL: Caso UVM-Texcoco. Para comenzar, se explicó sobre el examen EGEL-CENEVAL y su aplicación en los programas de la UVM. Más adelante se analizan los EA e investigaciones que relacionan EA-CENEVAL. Después, se proponen los objetivos y el supuesto. La metodología de investigación fue estudio de caso, no experimental, cuantitativa, descriptiva y correlacional. La muestra fue constituida por los discentes de la UVM. Campus Texcoco que presentaron el CHAEA y el EGEL-CENEVAL. A la información, se le adicionaron datos socioacadémicos, promedios inicial-final y otras variables. Se analizaron los datos a través de estadísticos descriptivos, correlación, pruebas de U.Mann-Witney. En los resultados se identificó relación entre los EA- EGEL. Como conclusión se destaca que la metodología empleada en esta investigación puede ser utilizada en otros *campi* de la UVM en México.

Palabras Clave: Estilos de aprendizaje, calidad educativa, EGEL-CENEVAL, UVM

1. Introducción y justificación

El término de calidad es visto de diferentes formas por diversos autores. García Cué et al. (2015) destacan a autores clásicos como Deming (1989), Juran (1989), Feigenbaum (1983), Crosby (1991), Ishikawa (1988), Imai (1998) y Taguch et al. (1989) con un enfoque a industrias, ingeniería y ámbito empresariales; muchos de ellos bajo un término denominado como Sistema de Gestión de la Calidad Total (Total Quality Management). Por otro lado, hay otros autores que hablan sobre normas referentes a la calidad, donde se destaca la Organización Internacional de Normalización (ISO, por sus siglas en inglés) – desde 1987 ha establecido normas referentes a la calidad de productos incluyendo una referente a la educación con la denominación ISO 9001:2000 (Sánchez Rodríguez, 2011)

Desde 1978 en México apareció Ley para la Coordinación de la Educación Superior que obliga a la federación a fomentar la evaluación del desarrollo de la educación superior con la participación de las instituciones (IMNC, 2013).

En la actualidad la SEP y el CONACyT vigilan la calidad de los programas educativos de instituciones de educación superior y postgrado y se apoyan de diversas instituciones públicas o privadas para establecer mecanismos que garanticen la calidad en la Educación (García Cué, 2006). Entre éstos se destacan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior- CENEVAL (García Cué et al., 2015). La figura 1 contiene cuadros que explican la función del CENEVAL.

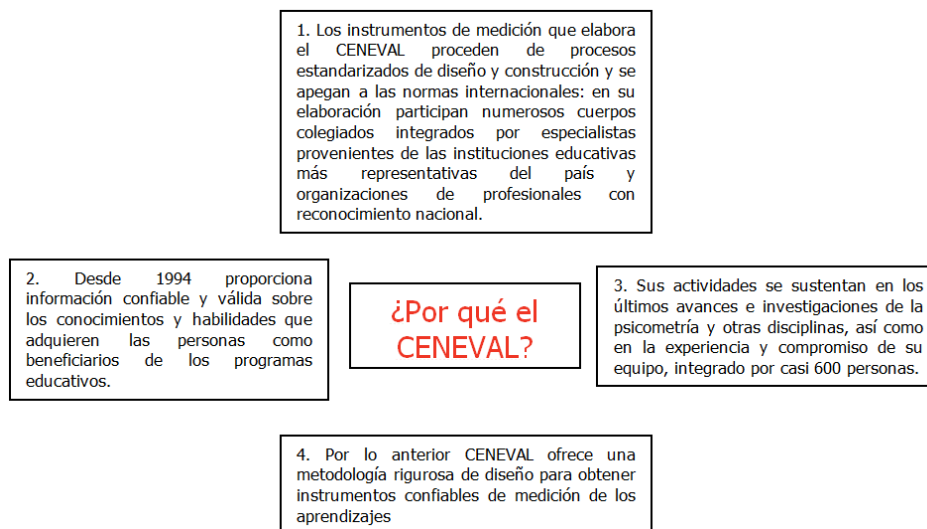


Figura 1. CENEVAL

Fuente: elaboración con información del CENEVAL (SES, 2013)

Los instrumentos de medición que elabora el CENEVAL, son resultado de procesos estandarizados de diseño y construcción de pruebas y se apegan a las normas internacionales. El CENEVAL establece distintas evaluaciones como EXANI-I, EXANI-II, EXANI-III, EGEL, entre otras (CENEVAL, 2015).

Como México requiere de profesionistas de calidad. Para las universidades el compromiso es

formarlos y preparados con base en competencias laborales de alto valor en el mercado (García Cué, 2006). El Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) de CENEVAL permite ser un buen punto de partida a lograrlo (Antonio et al., 2015).

Los exámenes EGEL son pruebas de cobertura nacional que evalúan el nivel de conocimientos y habilidades académicas de estudiantes, adquiridos durante su licenciatura. Esta prueba permite identificar si los estudiantes cuentan con los conocimientos y habilidades necesarias para iniciarse eficazmente en el ejercicio profesional (EGEL, 2015). Los alcances y atributos que tiene el EGEL se muestran en la Tabla 1.

Las calificaciones que emite el EGEL-CENEVAL están expresadas en una escala que abarca de los 700 a los 1300 puntos. A partir de esta escala se asignan diferentes dictámenes: Desempeño sobresaliente, desempeño satisfactorio y desempeño aún no satisfactorio (EGEL, 2015a).

Tabla 1. Alcances y atributos del EGEL

Especializado por carrera profesional Evalúa conocimientos y habilidades específicos que son críticos para iniciarse en el ejercicio de la profesión. No incluye conocimientos y habilidades profesionales genéricos	De alto impacto Con base en sus resultados los sustentantes pueden titularse y las IES obtienen un indicador de rendimiento académico.
De alcance nacional Se diseñan y preparan para que tengan validez en todo el país. No está referido a un currículo en particular.	De opción múltiple Cada pregunta se acompaña de cuatro opciones de respuesta, entre las cuales solo una es la correcta.
Estandarizado Cuanta con reglas fijas de diseño, elaboración, aplicación y calificación.	Contenidos centrados en problemas Permite determinar si los sustentantes son capaces de utilizar lo aprendido durante su Licenciatura en la resolución de problemas y situaciones a los que típicamente se enfrenta un egresado al inicio del ejercicio profesional.
Criterial Los resultados de cada sustentante se comparan contra un estándar de desempeño nacional.	
Objetivo Tiene criterios de calificación unívocos y precisos, lo cual permite su automatización.	Sensible a la instrucción Evalúa resultados de aprendizaje de programas de formación profesional, los cuales son una consecuencia de la experiencia educativa institucionalmente organizada.
De máximo esfuerzo Permite establecer el nivel de rendimiento del sustentante, sobre la base de que este hace su mejor esfuerzo al resolver los reactivos de la prueba.	Contenidos validados socialmente Contenidos valorados por comités de expertos y centenares de profesionistas en ejercicio en el país.

Fuente: Modificado del original del CENEVAL

Una institución de educación superior privada que hace uso de las evaluaciones del CENEVAL es la Universidad del Valle de México (UVM), organización fundada en 1960. En la actualidad trabaja bajo su modelo educativo 2015-2017, la universidad ha mantenido en un proceso constante de crecimiento y desarrollo a partir de 1976, lo que la ha situado por su población estudiantil como la universidad particular más grande de la República Mexicana, integrada por 35 campus que albergan a más de 100,000 estudiantes en los niveles medio superior y superior, incorpora las tendencias y propuestas nacionales y expone la nueva perspectiva que asumirá la institución para los próximos años, con lo cual reafirma su compromiso para enfrentar los retos y desafíos que la sociedad global plantea (UVM, 2013a).

La UVM considera que la evaluación externa, es una buena forma de medir cómo está preparando a sus egresados, qué áreas de oportunidad tiene y cómo puede mejorar los programas. Este es un compromiso con sus estudiantes, por ello ha venido evaluando a sus estudiantes que egresan por medio de la aplicación de exámenes elaborados por el CENEVAL.

El EGEL es un socio estratégico de la UVM en la entrega del perfil de egreso de las carreras profesionales. Los estudiantes que presentan el EGEL cursan el último semestre o cuatrimestre de licenciatura, donde es posible identificar en qué área se desenvuelve mejor el estudiante y en su caso, proponer la mejor forma de apoyarlo para que de las debilidades se generen fortalezas. En el modelo educativo de UVM se establece que los estudiantes deben dirigir de forma autónoma su formación, así como desarrollar habilidades para la actualización permanente.

El EGEL ofrece una retroalimentación relevante que guía su preparación permanente y promueve la inserción laboral exitosa. Al aplicar este examen, se recibe información sustantiva que permite contar con indicadores de rendimiento académico y de la eficacia con la que opera cada programa, así como un diagnóstico de las áreas y contenidos de la prueba, en donde se presentan mayor dificultad y en cuales fortalezas para orientar las mejoras curriculares. Los beneficios que tiene el EGEL para los alumnos, la UVM y el País se destacan en la tabla 2.

El EGEL-CENEVAL se aplica en la UVM-Texcoco en diferentes licenciaturas. La Tabla 3 muestra las áreas que son cubiertas en dicha evaluación hasta en cinco diferentes áreas (CENEVAL, 2015^a). La más reciente evaluación del EGEL-CENEVAL se llevó a cabo en la UVM-Texcoco en noviembre de 2015. Hay otra evaluación previa realizada en el mes de abril de 2015 con un estudio presentado en el III Congreso Iberoamericano de Estilos de Aprendizaje en Cartagena de Indias, Colombia (Antonio et al., 2015) y en un artículo de García Cué et al. (2015). Para el análisis de la evaluación realizada en diciembre de 2015 se empleará la misma metodología propuesta por García Cué et al. (2015), solo que ahora se analizarán los datos del EGEL tanto por el promedio final como por área.

Tabla 2. Beneficios del EGEL

A los estudiantes	A la UVM	A los empleadores y a la sociedad
Les permite: 1. Conocer el resultado de su formación en relación con un estándar de alcance nacional, mediante la aplicación de un examen, confiable y válido, probado en diversas instituciones de educación públicas y privadas de nuestro país. 2. Saber a detalle el resultado de la evaluación en cada área de conocimiento, por lo que puede ubicar aquellas en las que tiene un buen desempeño y también aquellas en las que presenta debilidades. 3. Beneficiarse al contar con un elemento adicional con valor curricular para integrarse al mercado laboral cuando el resultado es satisfactorio o sobresaliente.	Le permite: 1. Incorporar EGEL, como un medio para evaluar y comparar el rendimiento de los egresados en relación a un parámetro nacional. 2. Contar con información válida y confiable, que apoye los procesos de planeación y evaluación curricular, que permitan actualizar los planes y programas de estudio con el fin de fortalecer la formación académica de los estudiantes. 3. Evaluaciones de media carrera para ubicar de manera confiable, áreas de mejora para la implementación de remediales o fortalecimiento de manera temprana. 4. Aportar información a los principales agentes educativos (autoridades, organismos acreditadores y sociedad en general) acerca del estado que guardan los egresados, respecto de los conocimientos considerados necesarios para integrarse al campo laboral.	Les permite: 1. Conocer con mayor precisión el perfil de los candidatos a contratar y de los que inician su ejercicio profesional mediante elementos de juicios confiables y objetivos, para contar con personal de calidad profesional, acorde con las necesidades nacionales. 2. Saber mediante el dictamen si un estudiante está calificado para ejercer de manera profesional su carrera, saber si un egresado de bachillerato es apto para integrarse a la educación superior.

Fuente: basado en contraste de la UVM vs CENEVAL (2015)

Por todo lo anterior surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué influencia tienen los Estilos de Aprendizaje con los instrumentos de evaluación externos como el EGEL-CENEVAL en su puntuación total y por área de todos los Egresados de la UVM-Texcoco? Para solucionar éste pregunta se propone la presente pesquisa que determinará la influencia

de un grupo de alumnos entre el EGEL y los EA y que aportará información para un plan de mejora más completo y preciso que el anterior.

Tabla 3. Áreas que cubre el EGEL del CENEVAL en la UVM TEXCOCO

EGEL/CENEVAL					
Licenciatura	Área 1	Área 2	Área 3	Área 4	Área 5
Derecho	Postulancia	Investigación, consultoría y fe pública	Procuración y administración de justicia	Administración pública	
Ciencias de la Comunicación	Publicidad	Comunicación organizacional	Investigación aplicada a la comunicación	Productos comunicativos	Periodismo
Pedagogía	Didáctica y currículo	Políticas, gestión y evaluación educativas	Docencia, formación y orientación educativa	Investigación educativa	
Relaciones Internacionales	Política, Teoría y Metodología de las Relaciones Internacionales	Derecho, Instituciones, Organismos y Economía Política Internacionales	Política exterior de México	Estudios Regionales	
Administración de Empresas/ Administración de Negocios Internacionales	Administración organizacional y gestión de la calidad	Administración de las finanzas	Administración de la mercadotecnia	Administración de los recursos humanos	
Mercadotecnia	Estrategias de mercadotecnia	Investigación de mercados	Estrategia de comercialización y ventas	Emprendedor de negocios	Dirección de la mezcla de promoción
Contaduría Pública y Finanzas	Contabilidad	Administración de costos	Administración financiera	Fiscal	Auditoría
Administración de Empresas Turísticas	Desarrollo de productos y servicios turísticos	Gestión de organizaciones turísticas	Comercialización de productos y servicios turísticos		
Psicología	Evaluación psicológica	Intervención psicológica	Investigación y medición psicológica		
Diseño Gráfico	Diseño de comunicación visual	Producción de proyectos de Diseño Gráfico	Gestión del Diseño Gráfico		
Ingeniería en Sistemas Computacionales	Análisis de sistemas de información	Desarrollo e implantación de aplicaciones computacionales	Gestión de proyectos de tecnologías de información	Implementación de redes, bases de datos, sistemas operativos y lenguaje de desarrollo	

Fuente: Propia Investigación

2. Estilos de Aprendizaje y su relación con instrumentos del CENEVAL

El hablar de una definición de Estilos de Aprendizaje que ha sido tratada por cientos de artículos científicos y de libros, sería ser repetitivo, por eso se prefiere recomendar algunos autores que la describen muy bien como Kolb (1976), Dunn y Dunn (1978), Keefe (1979), Felder y Silverman (1988), Alonso et al. (1994), Guild y Garger (1998), Riding y Rayner (1999), Lozano (2001) y García Cué (2013).

Una muy apropiada es la propuesta por Lozano (2005) que explica que los estilos de aprendizaje son formas de percibir, decodificar, organizar y pensar sobre cualquier información, sin embargo es importante respetar las preferencias de cada estudiante ya que ello favorecerá un aprendizaje significativo.

En las investigaciones en nuestras instituciones para medir las preferencias en cuanto a los Estilos de Aprendizaje se han utilizado diversos cuestionarios como el CHAEA (Alonso et al., 1994), Hermann (1996), Kolb (1976), Felder y Silverman (1988). El más usado es el CHAEA, la razón es que ha sido probado en diversas investigaciones en muchas instituciones iberoamericanas y que los resultados han sido publicados en diversos medios como la Revista Journal of Learning Styles (García Cué, 2015).

Para entender mejor el CHAEA García Cué (2013) hace un mapa conceptual que se muestra en la figura 2.

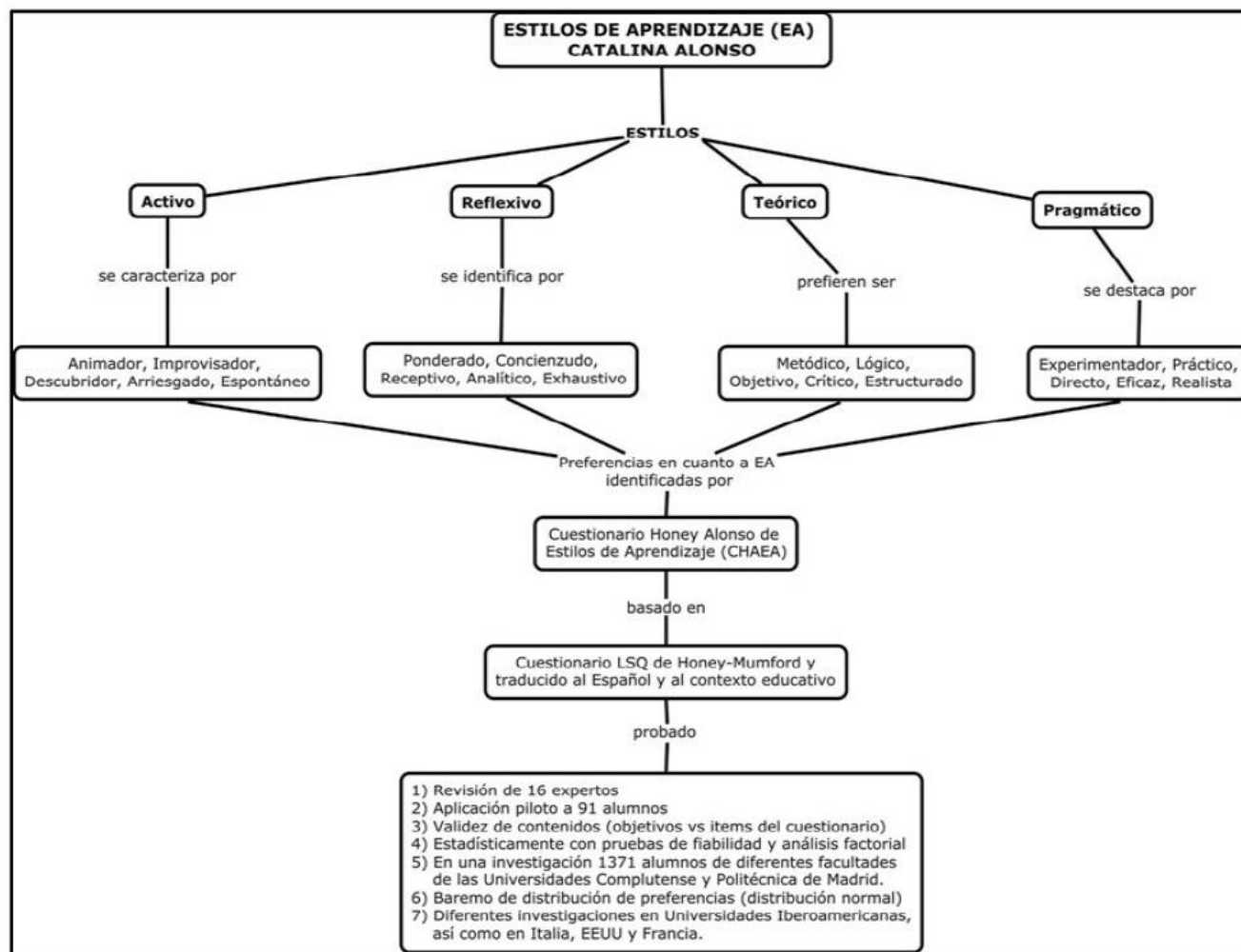


Figura 2. Mapa conceptual del CHAEA Fuente: García Cué (2013)

De la Journal of Learning Styles se destacan tres publicaciones que han trabajado relacionando datos del CENEVAL y de los Estilos de Aprendizaje:

Juárez et al. (2012) relacionaron los Estilos de Aprendizaje (CHAEA), Estrategias de Aprendizaje (ACRA), rendimiento escolar y la puntuación obtenida por el EXANI-II del CENEVAL (para alumnos de nuevo ingreso) a 794 alumnos de primer semestre de 5 carreras en tres cortes generacionales en una universidad Estatal del Estado de México. En sus correlaciones presenta significancia entre el Estilo Activo y el EXANI-II en las carreras de Derecho e Ingeniería en Computación, esto es los discentes de mayor valor en el Activo obtuvieron mayores puntuaciones en el EXANI-II.

Díaz-Ovalle et al. (2013) correlacionan Estilos de Aprendizaje y los valores obtenidos en el examen del CENEVAL de alumnos de nuevo ingreso de un Instituto Tecnológico en Guanajuato, México en la generación de ingreso en agosto 2012. Utilizaron el test de Felder-Soloman, el promedio de la preparatoria (bachillerato) y la puntuación del examen del CENEVAL para ingresar al Instituto. En sus conclusiones no destacan ninguna relación entre la puntuación del CENEVAL y los Estilos de Aprendizaje.

García Cué et al. (2015) proponen una metodología para relacionar los Estilos de Aprendizaje basados en Alonso et al. (1994), datos socioacadémicos y datos totales del examen EGEL-CENEVAL en una Universidad Privada de la ciudad de Texcoco, México. Se probó con información de 37 alumnos de 10 diferentes carreras que han culminado sus estudios y presentado el EGEL-CENEVAL y que además les han aplicado el CHAEA. En sus resultados se destaca que el estilo Reflexivo está muy ligado con la puntuación del EGEL del CENEVAL. En sus conclusiones consideran que se debe de ampliar el tamaño de la muestra para dar resultados más precisos.

3. Objetivos y Supuesto

Objetivo General: Analizar los Estilos de Aprendizaje (EA) y su relación con el instrumento EGELCENEVAL de evaluación externo: Caso Universidad del Valle de México (UVM) - Texcoco.

Objetivos Específicos

- Describir los datos socioacadémicos de discentes, en especial, edad, género, promedio de ingreso, datos en el examen EGEL del CENEVAL entre otros.
- Identificar los Estilos de Aprendizaje de los alumnos de la UVM-Texcoco.
- Relacionar los datos entre Estilos de Aprendizaje, datos socioacadémicos y el examen EGEL-CENEVAL.

Supuesto: Los Estilos de Aprendizaje influyen en instrumento de evaluación EGEL-CENEVAL en los discentes de la UVM Texcoco, México.

4 Metodología

La metodología se explica de manera general en la figura 3.

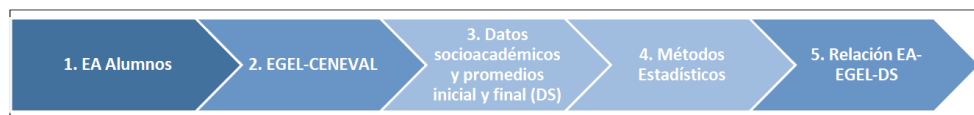


Figura 3. Metodología

Fuente: Propia Investigación

Tipo De Investigación: Estudio de caso descriptivo y correlacional.

Población: Alumnos de la Universidad del Valle de México campus Texcoco.

Muestra: La muestra está constituida por los alumnos de la UVM. Campus Texcoco que se les aplicó tanto el instrumento CHAEA como el examen EGEL-CENEVAL en el mes de noviembre del 2015 dando un total de 99.

Instrumentos de recogida de datos: Datos socioacadémicos con resultados del Examen EGEL del CENEVAL (total y por área), promedios de calificaciones y uso del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje- CHAEA (Alonso y otros, 1994).

Recogida de datos: La información del EGEL de CENEVAL fue obtenida de la aplicación del examen que se realizó el viernes 20 de noviembre del 2015, duró 8 horas en dos períodos con dos horas de descanso. En el primer período se abordaron de dos a tres áreas de acuerdo al programa de licenciatura.

Segundo período: el viernes 27 de noviembre del 2015 se reunió a los alumnos que hicieron el examen EGEL y se les aplicó el CHAEA.

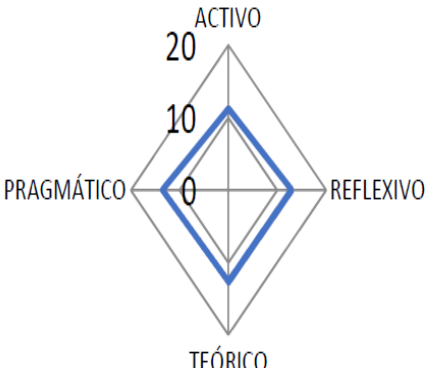
Análisis de datos: Estadísticos descriptivos, Correlaciones de Spearman, Análisis de U. Mann U de Mann-Whitney por Género y el Test de Krhuskall Wallis de cada área por Licenciatura. Los análisis fueron elaborados apoyados de los programas SAS V9.4 e IBM-SPSS V21.

5. Resultados

Se distinguieron 99 alumnos de la Universidad del Valle de México campus Texcoco al que se les hizo el estudio donde el 42% es de género masculino y el 58% del Femenino; son de 12 diferentes carreras donde se destaca el 20% de Psicología, 14% de Administración de Empresas, el 14% de Derecho y el 12% de Ciencias de la Comunicación. El promedio de edad fue de 23 años, siendo el más joven uno de 20 y el mayor de 33 años. El promedio final de los alumnos fue de 8.85 con una media de 1.12 materias reprobadas durante sus estudios de licenciatura. El puntaje final obtenido examen EGEL promedio es de 1004.1992

Los resultados obtenidos en el CHAEA se muestran en la tabla 4.

Tabla 4. Datos obtenidos por los alumnos en el CHAEA

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	
ACTIVO	1	19	11.27	3.803	
REFLEXIVO	6	19	12.97	3.524	
TEÓRICO	4	19	12.66	2.932	
PRAGMÁTICO	6	20	13.52	2.782	

Fuente: Propia Investigación

Los alumnos tienen mayor puntuación en el Estilo Pragmático, seguido de los Estilos Teórico, Reflexivo y Activo. Los datos fueron muy similares a los publicados por García Cué et al. (2015).

La información del EGEL-CENEVAL aparece en la tabla 5. De acuerdo a la licenciatura, el EGEL de las Áreas I a la III fue aplicado a la totalidad de alumnos, al Área IV se le aplicó a 60 y al Área V a 15. La figura 4 representa los diagramas de caja de los datos de las diferentes licenciaturas por área.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos por del EGEL-CENEVAL por área y total

	N	Media	Mediana	Moda	Desv. típica.	Varianza	Mínimo	Máximo	C.V.
AREA I	99	1005.24	999	1030	66.409	4410.186	862	1158	6.00
AREA II	99	989.21	987	900	86.695	7515.944	817	1181	8.76
AREA III	99	1004.87	1011	952(a)	74.577	5561.707	844	1172	7.42
AREA IV	60	1014.98	1023.00	965	83.513	6974.390	832	1154	8.22
AREA V	15	1008.93	991	899(a)0	74.921	5613.214	899	1175	7.42
EGEL-Total	99	1004.1992	1004.33	954.25(a)	62.77451	3940.639	861.33	1136.25	6.25

Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Fuente: propia investigación

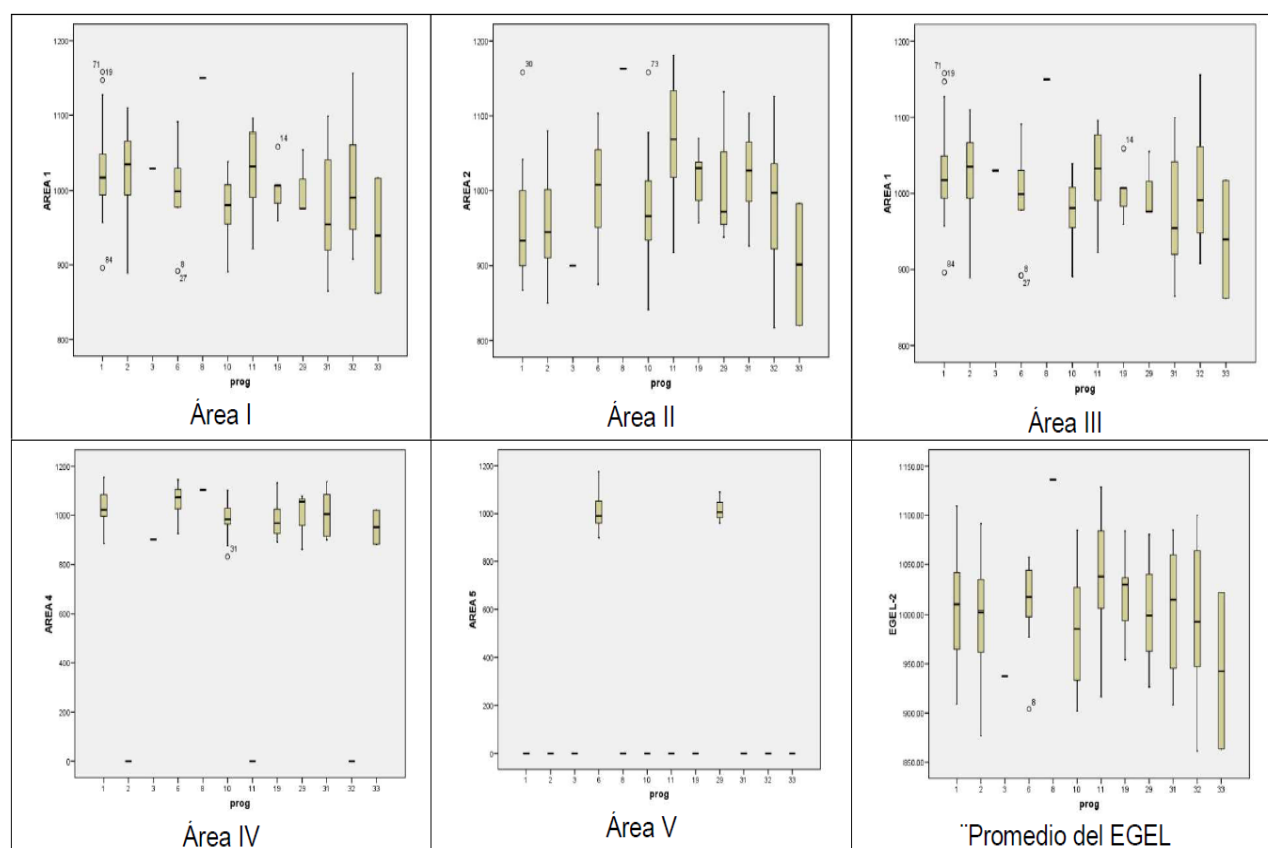


Figura 4. Representación gráfica de datos de los alumnos en el CHAEA

Fuente: Propia Investigación

Los coeficientes de variación muestran que los datos de los alumnos son muy homogéneos en cada área. El promedio del Área II resultó ser la más bajo en todos. La prueba de Kruskal-Wallis ($\alpha=0.05$) hace notar que no hay diferencias significativas en la puntuación de las distintas licenciaturas de las Áreas I a la IV. El Área V se contrastó por la prueba U de Mann-Whitney ($\alpha=0.05$), también resultó no significativa.

Análisis de Correlación

La tabla 6 muestra el análisis de correlación de Spearman ($\alpha=0.05$).

Tabla 6. Correlación de Spearman ($\alpha=0.05$)

Variables	Rho	P value	Sig
Género-Edad	-0.348	0.000	**
Género-Pragmático	-0.332	0.001	**
Género-Promfin	0.217	0.031	*
Área I-Reflexivo	0.257	0.010	*
Área I-Teórico	0.267	0.008	**
Área I-Promfin	0.245	0.015	*
Área III-Reflexivo	0.343	0.001	**
Área III-Teórico	0.250	0.013	*
Área III-Matrep	-0.215	0.032	*
Área III-Promfin	0.484	0.000	**
Área IV-Reflexivo	0.286	0.027	*
Área IV-Teórico	0.263	0.042	*
Área IV-PromFin	0.305	0.018	*
EGEL-Reflexivo	0.292	0.003	**
EGEL-Teórico	0.204	0.043	*
EGEL-Promfin	0.324	0.001	**
Matrep-Promfin	-0.548	0.000	**

Fuente: Propia Investigación

Se destacan los siguientes datos:

La Edad, el Estilo Pragmático y el promedio final es influido por el género.

- Los alumnos del Área I con mayores valores en el EGEL-CENEVAL tienen estilos de aprendizaje Reflexivos y Teóricos con puntuaciones altas. También tienen altos promedios finales.
- Los alumnos del Área III con puntuaciones altas en el EGEL-CENEVAL tienen preferencias en los Estilos de Aprendizaje Teórico y Reflexivo y promedio final alto.
- Los alumnos con menos materias reprobadas tienen mayor valor en el Área III del EGEL-CENEVAL.
- Los alumnos con mayores puntuaciones en el Área IV del EGEL-CENEVAL tienen altas preferencias en los Estilos Reflexivo y Teórico. Los alumnos con alta puntuación en el área IV tienen también alto promedio final.
- La puntuación final del EGEL es influida por altos valores en los estilos Teórico y Reflexivo. Los alumnos con mayor puntuación en el EGEL tienen mayor promedio final en sus estudios.
- Los alumnos con menor número de materias reprobadas tienen mayor promedio final.

Análisis de datos por Género

Se hicieron pruebas de Pruebas de U de Mann-Whitney por Género. Algunos de los datos significativos. Por Edad (UMW=739.50, *P value*=0.001) y por el Estilos de Aprendizaje Pragmático (UMW=736.00, *Pr value*=0.001) fue mayor los del género masculino. En el Promedio Final las alumnas tienen datos mayores que los alumnos (UMW=893.50, *P value*=0,032).

6 Conclusiones

- Los objetivos de esta investigación se cumplieron y el supuesto no se rechaza.
- Los valores promedio del EGEL son de 1004 que es ligeramente superior a los valores que sugiere CENEVAL en esta prueba que es de 1000.
- Los alumnos tienen una media de 1.12 materias reprobadas durante sus estudios de licenciatura y un promedio final de 8.85 puntos en escala del 0 al 10.
- Los Estilos Pragmáticos, Reflexivos y Teóricos son los dominantes de los alumnos.
- Los estilos de Aprendizaje influyen en todas las puntuaciones del EGEL-CENEVAL en las Áreas

- I, III y IV y en la puntuación final promedio del EGEL-CENEVAL.
- La metodología empleada en este estudio de caso puede ser utilizada en otras áreas de la Universidad del Valle de México (UVM) y en el resto de los campi de la UVM.

7. Referencias Documentales

Alonso, C., Gallego D., P. Honey, P. (1994). Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Antonio-Pérez, P., García-Cué, J.L.; Aguilar-Delgadillo, M.A. (2015). La planeación didáctica del profesor universitario, características y elementos entre lo deseable y lo real. Recuperado:

http://www.ecorfan.org/actas/educacion_ambiental_III/ACTA_Educaci%C3%B3n%20Ambient al_Tomo_3.pdf

CENEVAL (2015). Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. Recuperado en <http://www.ceneval.edu.mx/>.

CENEVAL (2015a). Instrumentos de Evaluación del CENEVAL. Recuperado en: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1675>.

CENEVAL (2015b). Resultados del Examen EGEL-CENEVAL. Recuperado en: <http://www.ceneval.net/administracion/resultados.html>

Crosby, P. (1991). Calidad lagrimas pecado: El Arte de Administrar Problemas pecado. México_ CECSA

Crosby, P. (1993): Hablemos de calidad. McGraw Hill, Madrid.

Deming, W.E. (1989): Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis. Díaz de Santos, Madrid.

Díaz-Ovalle, C.; Rico, A.; Arellano, A.; Guzmán-Zazueta, A. (2013) Estrategia para detectar Estilos de Aprendizaje usando la técnica de particiones. Revista Estilos de Aprendizaje, nº12, Vol 6, octubre de 2013. Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/issue/view/1>.

Dunn, R., Dunn, K. (1978). Teaching Students through their Individual Learning Styles: A practical approach. New Jersey: Prentice Hall.

EGEL (2015). Examen General de Egreso de nivel Licenciatura. Recuperado en <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=2266>.

Feigenbaum, A. V. (1983). Total Quality control. New York: McGraw-Hill.

Felder, M., Silverman, L. (1988). Learning and Teaching Styles. Engineering Education 78(7), 674-681.

García Cué, J. L. (2006). Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, Madrid, España.

García Cué (2013). Estilos de Aprendizaje. Capítulo 1. En García Cué, J. L.; Jiménez Velázquez, M. A.; Martínez Saldaña, T.; Sánchez Quintanar, C. (Coords.) (2013). Estilos de Aprendizaje y otras perspectivas pedagógicas del siglo XXI. México: Fundación Colegio de Postgraduados. PP 352.

García-Cue, J.L.; Antonio, P.; Gutiérrez Tapias, M. (2015). Estilos de Aprendizaje y su relación con el instrumento EGEL-CENEVAL. Journal of Learning Styles Vol 8. Num. 16 [En <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/285/201>]

García Cué, J.L. (2015). EATBEA, una propuesta posterior a la identificación de los Estilos de Aprendizaje. Memoria del III Congreso Iberoamericano de Estilos de Aprendizaje, UDCA, Cartagena de Indias, Colombia. 62-81. Recuperado en http://www.congresoestilosdeaprendizaje2015.com/assets/docs/memorias_congreso_estilos-2015.pdf

Guild, P., Garger, S. (1998). Marching to Different Drummers. Virginia, USA: ASCD-Association for Supervision and Curriculum Development.

Herrmann, N. (1996) The Whole Brain Business Book. Columbus, OH: McGraw-Hill Education. PP 334

Honey, P., Munford, A. (1986). Using your learning styles. London: Maidenhead, Peter Honey.

Imai, M. (1998). Como implementar el Kaizen en el Sitio de Trabajo (Gemba). México: McGraw Hill

IMNC (2013). Instituto Mexicano de Normalización y Certificación AC. Normas ISO 9001. Recuperado en <http://www.imnc.org.mx/>

Ishikawa, K. (1988) ¿Qué es el Control de Calidad Total?. La modalidad Japonesa. Bogotá: Norma.

ISO-9000 (2015). Quality management. Recuperado: http://www.iso.org/iso/home/standards/management-standards/iso_9000.htm

Jiménez Zamacona, R. (1994). Los comités de aseguramiento de la calidad educativa. (Conferencia): caso CONALEP, México.

Juárez, C.; Rodríguez Hernández, G.; Luna, E. (2012). El cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. Revista Journal of Learning Styles Vol. 5, núm. 10 (2012). Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/113>.

Juran, J. (1989). Juran y el Liderazgo para la Calidad: Manual de ejecutivos. Madrid: Ediciones Díaz de Santos

Keefe, J. (1979, 1988). Profiling and Utilizing Learning Styles. Reston Virginia, USA: National Association of Secondary School Principals.

Kolb, D. (1976). The Learning Style Inventory: Technical Manual. Boston, USA: McBer.

Lozano, A. (2001). Estilos de Aprendizaje y Enseñanza. México: Trillas.

Lozano-Rodriguez, A. (2005). Estilos de aprendizaje y enseñanza. Distrito Federal, México: Trillas.

REVOE (2015). Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE). Recuperado de <http://www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/jspQueEsRvoe.jsp>

Riding, R., Rayner, S. (1999). Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior. London: David Fulton Publishers.

Sánchez Rodríguez, J. (2011) ISO 9001:2008 como estrategia para el cambio organizacional. Tesis de Maestría. IPN Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas. Recuperado de

<http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/15885/tesis%20listo.pdf?sequence=1>.

Taguchi , G.; Elsayed A.; Hsiang, T. (1989). Quality Engineering in Production Systems. New York: Mcgraw Hill Series in Industrial Engineering and Management Science.

TFE (2015). Taller de Fortalecimiento al Egreso, UVM. Recuperado en:

<http://atencion.universidaduvm.mx/customer/portal/articles/1928955-taller-defortalecimiento-al-egreso->

UVM (2013). Historia de la Universidad del Valle de México. Recuperado de

<http://www.universidaduvm.mx/conoce-uvm/#historia> UVM (2013a). Modelo Educativo UVM.

Recuperado de:

<https://my.laureate.net/Faculty/docs/Faculty%20Documents/Modelo%20Educativo%20UVM.pdf>

CAPITULO 8. Estrategias de aprendizaje y la escritura de los estudiantes universitarios

http://posgradoeducacionuatx.org/congreso/?page_id=98

Resumen:

La escritura es un hecho cultural y un medio inventado por las personas para mejorar su organización social. La enseñanza y el uso de la escritura en las instituciones educativas tienen una larga historia dentro de la planeación didáctica y metodológica.

Dentro de las instituciones universitarias, la escritura se promueve a través de sus currículos y programas educativos, así, esta acción se vuelve un acto cotidiano y continuo. Y las evidencias más notables de este hecho son las diversas estrategias de aprendizaje que el profesor selecciona para promover la apropiación del contenido y disciplina. Entre las más comunes encontramos la toma de apuntes en los cuadernos, mapas mentales, conceptuales o cognitivos, diagramas, resúmenes, esquemas, cuadros comparativos, etc.

De esta forma, las estrategias basadas en la escritura ayudan al estudiante a ordenar sus pensamientos y a razonar. Debido a que en los entornos educativos muchas veces esta actividad plantea una serie de dudas al momento de trabajar, asignar y evaluar los textos escritos que construirán los estudiantes. Donde se busca ofrecer una visión general, que permita una reflexión más profunda sobre esta actividad. Ya que lo que el alumno escribe no sólo es una herramienta de su aprendizaje, sino también es un reflejo, testimonio y prueba del proceso y resultado de la enseñanza.

Palabras clave: aprendizaje, estrategia, escritura, textos, universidad.

Introducción

La escritura es un hecho cultural, un medio inventado por las personas para mejorar su organización social. En la actualidad, la escritura en ámbitos académicos dista mucho de lo que el siglo pasado se pensaba que era la expresión escrita, ya que las ciencias del lenguaje han recorrido un largo camino hasta el día de hoy. Por lo que encontramos cambios en varios de sus factores como: el análisis del discurso, la pragmática, la sociolingüística, la psicología cognitiva, e incluso la crítica literaria, las cuales han abonado de forma teórica y aplicada en

este terreno. Lo que ha modificado nuestra percepción sobre la escritura que se realiza en ámbitos académicos y que tiene consecuencias fundamentales en el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, la enseñanza y el uso de la escritura en las instituciones educativas tienen una larga historia dentro de la planeación didáctica y metodológica, que es medianamente explícita con diversos hábitos implantados entre el profesorado y los estudiantes, los cuales condicionan los intentos de renovación didáctica.

Por lo cual se puede argumentar que muchas de las habilidades y limitaciones que tenemos los adultos al escribir derivan de nuestra experiencia escolarizada y formativa. Debido a que la escritura per se es *la más trascendental de las invenciones tecnológicas humanas* (Ong, 1982, p.97) y muchos de los elementos esenciales de nuestra civilización actual tienen origen en ella.

Por otra parte, es importante resaltar que los universitarios en su proceso formativo deben desarrollar y fortalecer el dominio de diversas estrategias y técnicas de escritura, lo que es una cualidad muy apreciada que favorece procesos de aprendizaje permanente y a lo largo de la vida. Ya que quien comunica tiene más posibilidades de sortear con éxito la vida académica, alcanzar promoción, satisfacción y éxito profesional.

Dentro de las instituciones universitarias esto se promueve a través de los currículos y programas educativos, por lo que la acción de escribir se vuelve un acto cotidiano y continuo. Transformando a la escritura en una invención tecnológica que se realiza más de forma cuantitativa que cualitativa. Y las evidencias más notables de este hecho son las diversas estrategias de aprendizaje que el profesor ha seleccionado para promover la apropiación del contenido y disciplina. Bajo esta perspectiva, encontramos entre las más comunes la toma de apuntes en los cuadernos o bitácoras, así como diversas estrategias de aprendizaje, tales como los mapas mentales, conceptuales, diagramas, resúmenes, esquemas, cuadros comparativos, mapas cognitivos, etc.

En relación a lo anterior, resulta importante abordar la escritura que se realiza a través de las estrategias de aprendizaje que se construyen en ambientes escolarizados con el fin de promover el aprendizaje y comunicación. Por lo que esta selección y asignación muchas veces poco tiene que ver con los procesos de aprendizaje que caracterizan a los estudiantes, ya que conocer y reconocer la diversidad que existe entre ellos permitirá que este proceso formativo sea más intencionado y asertivo, debido a que muchas veces las estrategias de aprendizaje escritas designadas por los docentes poco tienen que ver con las características y estrategias de aprendizaje que caracterizan al estudiante.

Asimismo, en vista de la diversidad de estudios sobre escritura universitaria y estrategias de aprendizaje realizados por la comunidad educativa, puede pensarse que este ya no es un problema que tenga que investigarse. Sin embargo, en los entornos educativos muchas veces esta actividad plantea una serie de dudas al momento de trabajar, asignar y evaluar los textos escritos que construirán los estudiantes. Por lo que sistematizar la formulación de estrategias de aprendizaje escritas, además de ofrecer una visión general, puede ser el punto de partida que permita una reflexión más profunda sobre esta actividad y que a través de ella se favorezca el aprendizaje y competencia comunicativa.

Por otra parte, se puede expresar que los tipos de textos escritos sobre los que se trabaja y reflexiona son principalmente los ensayos escolares, los informes de investigación bibliográfica, los controles de lectura o cualquiera de los que se suelen englobar con el término general de estrategia de aprendizaje; es decir, todos aquellos textos que el docente asigna para verificar el aprendizaje de los contenidos propios de su asignatura. Donde no se consideran los textos que suelen llamarse “expresivos” o “creativos”: cuentos, poemas, anécdotas, diarios, etc.

En otro sentido, también es importante resaltar que en los mapas curriculares de los programas de estudios universitarios se establece el uso de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Situación que solicita a los profesores que mediante su planeación didáctica seleccionen las estrategias que usaran durante el periodo escolar, entre las que regularmente se encuentran un buen número de prácticas escritas, ya sean mapas

conceptuales, mapas cognitivos, organizadores previos, esquemas, cuadros comparativos, resúmenes, ensayos, apuntes de clase, etc.

De esta forma, el estudiante realiza el acto de escritura a través de las diversas tareas, actividades y estrategias de aprendizaje que el profesor le asigna. Lo cual promueve un proceso y entramado que es tan cotidiano que los estudiantes han aprendido a dar al profesor lo que el designa, pero poco se reflexiona y concientiza sobre si la tarea, estrategia o actividad permitió fortalecer el proceso epistémico sobre un contenido o disciplina.

Frente a este escenario, el uso de estrategias de aprendizaje escritas puede favorecer el conocimiento y aprendizaje de una manera didáctica que permita favorecer la construcción de proceso y contenido.

Estrategias de aprendizaje

La actividad de aprendizaje se encuentra mediada por los esquemas o conocimientos previos de los estudiantes. Las estrategias, entendidas de esta manera, son sistemas de mediación cognitiva. De alguna manera, son la forma en que un estudiante se “autoenseña” los contenidos (Monereo, 1999).

Así las estrategias de aprendizaje son ese conjunto de dispositivos que permiten al estudiante internalizar sucesos, acciones o hechos y que posteriormente utiliza para aprender, recordar, usar y movilizar esa información. Ya que es el estudiante quien dependiendo de la situación decide la estrategia de cómo, cuándo y por qué, debe emplearla y actuarla. Por ello resulta relevante determinar las estrategias de aprendizaje que favorecen el conocimiento y el abanico de opciones que permita aprender y optimizar los procesos de formación y de vida cotidiana.

También las estrategias de aprendizaje son el conjunto de herramientas internalizadas por el estudiante que utiliza para aprender, recordar y usar información.

Esta definición tiene dos implicaciones:

- Las estrategias de aprendizaje se componen de muchas herramientas;
- El estudiante tiene un rol activo en la toma de decisión sobre qué estrategia utilizar.

En estos términos, podemos sugerir que cuantas más técnicas o herramientas domine el estudiante, más oportunidades tendrá de adecuar su estrategia a los contenidos u objetos de aprendizaje. Noción que tiene coincidencias con el enfoque del aprendizaje significativo de Ausubel, en principios como los que se citan a continuación:

- Los estudiantes son quienes establecen relaciones significativas entre sus conocimientos y la información nueva.
- Los estudiantes deciden qué procedimientos son los indicados para realizar las actividades.
- Los estudiantes deciden cómo y cuándo aplicarlos de manera efectiva.

Lo que se complementa con la idea de que captar las exigencias de una tarea y controlar los medios de dicha situación es más importante que un supuesto coeficiente intelectual o el dominio de técnicas específicas (Monereo, 1999).

Posteriormente, es importante detallar que el manejo de estrategias de aprendizaje tiene aspectos característicos como:

- El estudiante es consciente de sus propósitos y, cuando se desvía, es capaz de reorientar su acción.
- El proceso de aprendizaje se verifica permanentemente.
- El análisis de cómo, cuándo y por qué es adecuado a una estrategia que permite transferir lo aprendido a otras situaciones de aprendizaje. Este conocimiento se denomina condicional y es el que permite hablar de una intención estratégica (Monereo, 1999).
- La selección de estrategias depende de factores contextuales como: las interpretaciones de los estudiantes de las intenciones de los docentes, la congruencia de las evaluaciones y las condiciones para el uso espontáneo de tácticas.

En la actualidad las estrategias de aprendizaje toman una relevancia especial por la nueva concepción del aprendizaje. Debido a que los procesos educativos se han centrado en el estudiante, a quien ahora se le concibe como un sujeto activo que construye sus propios conocimientos: *“Tiene en cuenta la naturaleza del conocimiento: declarativo-procedimental-*

condicional, que concibe al estudiante como un ser activo que construye sus propios conocimientos inteligentemente, es decir, utilizando las estrategias que tiene” (Beltrán, 1997, p 309). De la misma forma, el rol del docente se ha modificado hacia él de un mediador cuya tarea principal es ayudar a aprender, al movilizar sus habilidades didácticas para generar situaciones que promuevan aprendizajes esperados.

Este auge del estudio de las estrategias de aprendizaje pone de manifiesto el carácter cultural e interpersonal de la actividad del aprendizaje. En que la dinámica social, con cambios tan rápidos y continuos de acuerdo con Sancho y Hernández (1998), hacen necesario repensar la escuela y su función social en lo relativo a la enseñanza. Por lo que se debe tener como propósito lograr que todos los estudiantes encuentren en ella su lugar para aprender, a la par que los profesores den un sentido nuevo a su trabajo. Incorporando de forma dinámica a las familias, los avances tecnológicos, científicos y de comunicación. Ya que desde el punto de vista de los estudios de la inteligencia, como de los estudios de aprendizaje y la enseñanza en los medios naturales se pone de relieve la importancia de las actividades del estudiante y, por tanto, la necesidad de estimar su responsabilidad y su autonomía (Beltrán, 1997).

Objetivo

Determinar mediante una evaluación la utilidad y funcionalidad que el estudiante universitario le da a las estrategias de aprendizaje escritas.

Metodología

Tipo De Investigación: Estudio de caso apoyado de datos Descriptivos y cuantitativos. Busca describir, explicar e interpretar las estrategias de aprendizaje escritas que el estudiante universitario construye y la utilidad que este le asigna para su formación académica y de aprendizaje.

Contexto: El estudio se realizó en la UVM Campus Texcoco, este se encuentra ubicado en el Municipio de Texcoco localizado en la zona nororiente del Estado de México, con estudiantes de licenciatura que oferta este campus. El Campus Texcoco atiende aproximadamente 1300 alumnos de diferentes programas de la licenciatura tradicional, los cuales viven en el

municipio o en municipios circunvecinos, la mayoría de los estudiantes pertenecen a la clase media, y de acuerdo a estudios realizados son la primera opción de los estudiantes y para otros son su segunda opción.

Población: Alumnos de la licenciatura de la Universidad del Valle de México campus Texcoco.

Muestra: La muestra está constituida por la totalidad de alumnos de la licenciatura en Pedagogía de la UVM Campus Texcoco se les aplicó tanto la escala de evaluación de estrategias de aprendizaje dando un total de 34.

Instrumentos de recogida de datos

El instrumento es escala de evaluación con 31 preguntas sobre la escritura de diversas estrategias de aprendizaje, que cotidianamente el estudiante realiza.

Recogida de datos

Los estudiantes fueron localizados en su salón de clases, de acuerdo con el grado y grupo académico al que pertenecen, se les explicó sobre el objetivo de la investigación y el procedimiento para el llenado de la escala de evaluación.

Análisis de datos: Estadísticos descriptivos, analizados por el programa IBM-SPSS V21.

Resultados parciales

El instrumento diseñado para el estudio, se agrupo en tres categorías: hábitos de estudio (tabla 1), estrategias de aprendizaje (tabla 2) y estrategias de aprendizaje escritas (tabla 3).

Los estudiantes crean y desarrollan sus autopercepciones acerca de su capacidad, las mismas que se convierten en los medios por los cuales consiguen sus metas y controlan lo que ellos son capaces de hacer y movilizar en su ambiente. El estudiante posee un sistema interno propio que les capacita para ejercer control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y conductas. Este sistema interno le proporciona un mecanismo de referencia que es la base sobre la que se percibe, regula, y evalúa su conducta.

La autoevaluación permite al estudiante desarrollar y adquirir un abanico de posibilidades, ya que a través de esta conoce sus hábitos, estrategias y procesos de aprendizaje, lo que permite fortalecer mecanismos que promuevan la adquisición de aquellas que desconoce o presenta bajo perfil, a fin de favorecer la adquisición de un aprendizaje más profundo y contextualizado.

Hábitos de estudio

Los hábitos de estudio se centran en el aprendizaje de contenidos y enfatiza la importancia de la memoria, la codificación y la recuperación informativa. También deben atender los procesos no cognitivos es decir partir de las necesidades, capacidades, afectos, actitudes y valores de los estudiantes.

Los tres primeros tipos de estrategias ayudan al alumno a elaborar y organizar los contenidos para que resulte más fácil el aprendizaje (procesar la información), y el cuarto tipo está destinado a controlar la actividad mental del alumno para dirigir éste, y producirlo en las mejores condiciones posibles.

Tabla 1. Hábitos de estudio

AUTOEVALUACIÓN					
INDICADORES	Porcentajes				
	NO CONTESTO	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
14. Usted cuando estudia tiene un lugar específico para realizar esta actividad.	0	8.8	17.6	38.2	35.3
15. Se enfoca en todo el proceso requerido para realizar una tarea.	0	0	29.4	67.6	2.9
16. Practica usted un ritual de estudio	5.9	14.7	52.9	26.5	0
17. Cuando escribo reduzco las distracciones al mínimo	5.9	5.9	50.0	26.5	11.8
18. Planifico y sigo un plan de administración de tiempo cuando hago mis tareas.	5.9	17.6	38.2	35.3	2.9

Fuente: Elaboración propia

Estrategias de aprendizaje

La ejecución de las estrategias de aprendizaje implica considerar las características de cada situación concreta de enseñanza-aprendizaje y el análisis de estas situaciones particulares permite la toma de decisiones para actuar de forma estratégica; así, *“Un estudiante emplea una estrategia de aprendizaje cuando es capaz de ajustar su comportamiento (lo que piensa y hace) a las exigencias de una actividad o tarea, encomendada por el profesor y a las circunstancias y vicisitudes en que se produce esa demanda.”* (Monereo et al., 1999:27). En la tabla 2 se concentran los cuestionamientos que se realizaron e integran los cuestionamientos sobre estrategias de aprendizaje.

Tabla 2. Estrategias de aprendizaje

INDICADORES	Porcentajes				
		NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
19. Al usar estrategias de aprendizaje fortalezo mi aprendizaje activo.	0	2.9	20.6	38.2	38.2
20. Elaborar un organizador previo permite activar mis conocimiento previo.	0	0	26.5	55.9	17.6
21. Una mapa cognoscitivo permite ver conceptos preconcebidos o erróneos	0	2.9	32.4	47.1	17.6
22. Sesiones de preguntas y respuestas durante la clase permiten mejorar la comprensión de conceptos difíciles.	0	5.9	23.5	32.4	38.2
23. Las reseñas de videos sobre situaciones reales permiten fortalecer mi pensamiento crítico y el análisis.	0	2.9	8.8	44.1	44.1
24. La búsqueda y redacción de casos o escenarios permite favorecer la solución de problemas.	0	5.9	20.6	52.9	20.6
25. La lectura de textos o artículos en grupo y la posterior elaboración de mapas conceptuales permite favorecer nuestro aprendizaje.	0	2.9	29.4	38.2	29.4
26. Las estrategias de aprendizaje que tiene ahora han mejorado su desempeño escolar.	0	2.9	23.5	41.2	32.4
27. Conoce su estilo cognitivo y la forma como procesa la información	0	3.0	24.2	45.5	27.3
28. Trabaja para organizar las ideas y conceptos nuevos en un todo coherente basado en principios.	0	2.9	32.4	52.9	11.8
29. Usa estrategias de aprendizaje que ponen énfasis en la memorización y	0	5.9	26.5	47.1	20.6

recordación.					
30. Con que frecuencia puede explicar por qué está usando una estrategia o proceso en particular.	5.9	2.9	38.2	47.1	5.9
31. Usa estrategias de aprendizaje que ponen un énfasis en la comprensión y las actividades y el pensamiento crítico.	5.9	0	47.1	41.2	5.9

Fuente: Elaboración propia

Las estrategias de aprendizaje escritas

La escritura a nivel superior es un problema inherente a cualquier intento por aprender algo nuevo, lo que ha de ser reconocido, es que los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los estudiantes debieron haber aprendido previamente. Son nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y que, para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas. Las estrategias de aprendizaje escritas (Tabla 3) pueden ser ese puente que les permita afrontar el reto de manera efectiva.

Tabla 3. Las estrategias de aprendizaje escritas

INDICADORES	Porcentajes				
		NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
32. Escribir un texto sobre lo más importante revisado en clase mejora mi memoria y comprensión.	0	8.8	17.6	29.4	44.1
33. Los trabajos escritos permiten visualizar las actitudes y creencias del individuo o grupo.	0	2.9	32.4	52.9	11.8
34. Escribir sus reacciones frente a las actividades y temas de clase, permite comparar creencias actuales y reestructura el pensamiento.	0	2.9	20.6	58.8	17.6
35. La elaboración de textos escritos permite aumentar la consciencia sobre tu desempeño.	0	2.9	32.4	35.3	29.4
36. Cuando realiza sus textos escritos usted busca el significado en esa tarea de aprendizaje e intentan comprender la importancia de lo que están aprendiendo	0	5.9	29.4	44.1	20.6
37. Desde su perspectiva las tareas escritas que entrega están bien evaluadas.	0	3.1	31.3	53.1	12.5
38. El uso de estrategias de aprendizaje escritas permiten fortalecer sus capacidades intelectuales mediante el esfuerzo y la práctica.	0	2.9	20.6	38.2	38.2

39. A usted le gusta leer la información y procesarla a través de la escritura.	0	0	41.2	35.3	23.5
40. Los textos escritos permiten el compromiso y desarrollo de capacidades para entender conceptos más complejos y desafiantes.	0	5.9	32.4	50.0	11.8
41. Un trabajo escrito es una buena opción para evaluar el conocimiento académico.	5.9	2.9	41.2	44.1	5.9
42. Los trabajos escritos permiten la evaluación de las habilidades de comunicación escrita, objetivo fundamental para cualquier programa universitario.	5.9	0	29.4	44.1	20.6
43. Un trabajo escrito es en sí una evaluación sumativa, pero los borradores pueden servir de evaluación formativa.	5.9	0	38.2	44.1	11.8
44. Cuándo realiza sus textos escritos para una tarea con qué frecuencia se interesa en explorar las ideas más allá de la tarea.	5.9	2.9	38.2	41.2	11.8

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

El estudio planteado permite hasta este momento establecer que los entornos escolares son ese lugar que promueve prácticas efectivas, regulatorias y hábitos de estudio. Estas variables personales influyen en la formación académica del estudiante, donde la información recabada indica que aunque el estudiante tiene un lugar específico para realizar sus actividades y tareas, al mismo tiempo se enfoca en el proceso para realizar la tarea, lo cual resulta adecuado para promover su aprendizaje.

También encontramos que no planifica sus actividades de aprendizaje independiente, ni reduce los distractores. Lo que puede impactar de manera negativa en la calidad y realización de la tarea, ya que los distractores y falta de planeación le resta seriedad y disciplina a la actividad académica. Asimismo, también fue importante encontrar que no le afecta realizar sus actividades de aprendizaje independiente en diferentes lugares ya que no tiene rituales de estudio.

Esto refleja que en las estrategias de estudio la relación entre la enseñanza y el aprendizaje no es de causa-efecto, ya que se producen aprendizajes sin enseñanza formal y también se da el caso de esfuerzos formales de enseñanza que no producen aprendizajes (o por lo menos, no producen los fines buscados).

Por ello resulta interesante encontrar que los estudiantes reconozcan que el uso de estrategias de aprendizaje fortalece su aprendizaje activo. Ya que el aprendizaje y la

enseñanza son dos procesos que el trabajo docente integra en un solo proceso: el de enseñanza-aprendizaje. Por lo que si nos cuestionamos sobre si las estrategias de aprendizaje que se realizan han mejorado el desempeño escolar, encontraremos que los resultados señalan que las actividades en el aula integran este proceso.

De esta forma, un docente enseña al mismo tiempo que favorece y promueve que sus estudiantes aprendan. En esta actividad se involucran diferentes aspectos (González, 2001) sobre los cuales hay que reflexionar. Como con el hecho de que una de las características de la enseñanza es la intencionalidad. Por lo que hay que consultar por cuál estrategia opta el estudiante, si él elabora un organizador previo, que permita activar sus conocimientos, o elige la construcción de un mapa cognoscitivo que le ayude a ver conceptos preconcebidos o erróneos. Además de evaluar si la lectura de textos o artículos en grupo (y la posterior elaboración de mapas conceptuales) permiten favorecer su aprendizaje y llevan una intencionalidad por parte del profesor.

Así el desafío es que los estudiantes puedan dar sentido y utilizar los contenidos enseñados para sus propios fines. Cuantas más estructuras cognitivas detecte el docente, más efectivas serán las situaciones de aprendizaje que diseñe y aplique. Ya que las estrategias son una vía para que los significados “privados” que el estudiante maneja se conecten con el conocimiento “público” que el docente quiere enseñar (González, 2001).

De esta forma, al abordar las estrategias de aprendizaje escritas, se encuentra que la elaboración de textos escritos permite aumentar la consciencia sobre tu desempeño. Proceso que cobra importancia ya que las experiencias de aprendizaje consiguen el cumplimiento de objetivos, además de que el uso de estrategias escritas permite a los estudiantes vivir determinadas experiencias, las cuales pueden producir cambios deseados en función de las intenciones educativas. Es decir, que se expongan en su proceso de formación a problemas reales y a la representación de esos problemas ante teorías, fórmulas, conflictos y esfuerzos de cooperación, para que él decida conscientemente los actos que realizará. Escenario que puede modificar conscientemente su actuación, a fin de alcanzar el objetivo planteado y lo ayude a evaluar conscientemente el proceso de aprendizaje alcanzado.

Referencias bibliográficas

- Albarrán, M. (2005). La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita. *La Revista Venezolana de Educación (Educere)*, Meridad, 9(31), 545-552. Recuperado el 2 de junio de 2014, de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20019>
- Andrade, M. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*, (68), 297-340. Recuperado el 20 de junio de 2014, de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/viewFile/2277/1587>
- Beltrán, J. (1997). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. España: Síntesis.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir, como se aprende a escribir*. España: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Argentina: FCE.
- García, M. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica. Lengua y literatura*, 22, 15-32. Recuperado el 16 de mayo de 2014 <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/dida1010110015a>.
- González, V. (2001). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. México: Pax
- Monereo, C. (Coord.), M. Castelló, M. Clariana, M. Palma y M.L. Pérez. (1999). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del Profesorado y Aplicación en la Escuela*. España: Graó
- Morales, O. (2002). Estudio sobre el proceso de escritura. *Educere*, 6(20), 421-429. Recuperado el 26 de abril de 2014, en <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19738>
- Morales, F. (2004). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar? *Acción Pedagógica*, 13(1), 38-48. Recuperado el 26 de mayo de 2014, de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17141>
- Ong, W. (1997). *Oralidad y escritura. tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura económico.

Sancho, J: y otros (1998). Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos. Barcelona: Octaedro.

Conclusiones Finales

De acuerdo a los resultados y conclusiones de cada estudio se encontró:

En el capítulo 3. La planeación didáctica del profesor universitario, características y elementos entre lo deseable y lo real, permitió identificar que entre el 60 y 70 % de los profesores de la UVM Campus Texcoco, toman en cuenta el modelo educativo y el programa de la materia que va a impartir, esta tendencia afecta la formación académica de los estudiantes de licenciatura tradicional, ya que solo una parte de los profesores elabora su planeación didáctica enfocada a alcanzar el perfil de egreso genérico y disciplinar que la UVM comprometió al ofertar el servicio de la disciplina, esto también afecta en los exámenes de salida, evaluaciones externas y en la inserción laboral de nuestros estudiantes.

El texto del capítulo 4 se hace referencia a las características, circunstancias y motivaciones motivaciones del adulto trabajador de la licenciatura ejecutiva en educación. En ese sentido, las características más representativas son que la mayoría de la matrícula se encuentra entre 25 y 35 años, son personas jóvenes que retoman sus procesos formativos universitarios. Quizá porque aún no tienen compromisos familiares tan fuertes o porque están convencidos de los beneficios que genera la formación continua. Otro dato interesante es la población femenina que conforma la matrícula, ya que en su mayoría son mujeres, lo cual confirma las tendencias actuales, que indican que los currículos universitarios se están feminizando.

Otro dato muy revelador es que la población estudiada toma su servicio educativo en grupos que concentra estudiantes de 1º a 6º cuatrimestre, lo que puede lesionar sus procesos de aprendizaje y su autoconcepto. Ya que se mezclan a los que tienen una incipiente formación universitaria con estudiantes de semestres avanzados, interacción que puede influir en el desempeño y en su sistema de percepciones, creencias y actitudes. Por otra parte, con respecto a la satisfacción del usuario, la mayoría está de acuerdo con el servicio de formación académica y aquellos que no están conformes con el servicio educativo, lo atribuyen a la administración escolar, servicio ofrecido por los coordinadores y directivos.

Las necesidades, circunstancias y motivaciones del EAT, se deben asumir como auténticas y particulares para cada estudiante. Donde es necesario tomar en cuenta la condición del adulto desde la perspectiva de sus necesidades de formación académica, de superación y/o desarrollo profesional.

Así, los resultados obtenidos revelan la necesidad de una dinámica educativa que fortalezca las competencias profesionales. Ya que los adultos trabajadores se encuentran en desventaja por la edad y formación. Además de que el servicio educativo que se les ofrezca debe caracterizarse por atender las necesidades, motivaciones y estructura que el adulto trabajador posee, a la par de que se integre el cúmulo de conocimientos factuales y laborales que cada EAT ostenta. Ya que le permite incorporar sus saberes procedimentales a los saberes conceptuales, dándole sentido e integración a los aspectos técnicos y al nuevo conocimiento que están adquiriendo.

Los resultados de este estudio, no fue presentado a las autoridades de ese nivel educativo y a estas fechas la licenciatura ejecutiva en Educación se encuentra en liquidación, siendo que en el momento del estudio sus grupos llegaban a ser de 35 estudiantes aproximadamente.

Por lo que se recomienda ampliar el estudio para establecer planes de acción que atiendan las debilidades o áreas de oportunidad encontradas, donde se adopte un enfoque integrador para que los EAT incorporen su experiencia, características, motivaciones y circunstancias. En el que la clave sea el acceso y participación que promueva la calidad y efectividad de la enseñanza, a fin de que el EAT tenga una formación académica pertinente y efectiva.

El estudio planteado en el capítulo 5 y 8 permite hasta este momento establecer que los entornos escolares son ese lugar que promueve prácticas efectivas, regulatorias y hábitos de estudio. Estas variables personales influyen en la formación académica del estudiante de la licenciatura en Pedagogía, donde la información recabada indica que aunque el estudiante tiene un lugar específico para realizar sus actividades y tareas, al mismo tiempo se enfoca en el proceso para realizar la tarea, lo cual resulta adecuado para promover su aprendizaje.

También encontramos que no planifica sus actividades de aprendizaje independiente, ni reduce los distractores. Lo que puede impactar de manera negativa en la calidad y realización de la tarea, ya que los distractores y falta de planeación le resta seriedad y disciplina a la actividad académica. Asimismo, también fue importante encontrar que no le afecta realizar sus actividades de aprendizaje independiente en diferentes lugares ya que no tiene rituales de estudio.

Esto refleja que en las estrategias de estudio la relación entre la enseñanza y el aprendizaje no es de causa-efecto, ya que se producen aprendizajes sin enseñanza formal y también se da el caso de esfuerzos formales de enseñanza que no producen aprendizajes (o por lo menos, no producen los fines buscados).

Por ello resulta interesante encontrar que los estudiantes reconozcan que el uso de estrategias de aprendizaje fortalece su aprendizaje activo. Ya que el aprendizaje y la enseñanza son dos procesos que el trabajo docente integra en un solo proceso: el de enseñanza-aprendizaje.

Por lo que si nos cuestionamos sobre si las estrategias de aprendizaje que se realizan han mejorado el desempeño escolar, encontraremos que los resultados señalan que las actividades en el aula integran este proceso.

De esta forma, un docente enseña al mismo tiempo que favorece y promueve qué sus estudiantes aprendan. En esta actividad se involucran diferentes aspectos (González, 2001) sobre los cuales hay que reflexionar. Como con el hecho de que una de las características de la enseñanza es la intencionalidad. Por lo que hay que consultar por cuál estrategia opta el estudiante, si él elabora un organizador previo, que permita activar sus conocimientos, o elige la construcción de un mapa cognoscitivo que le ayude a ver conceptos preconcebidos o erróneos. Además de evaluar si la lectura de textos o artículos en grupo (y la posterior elaboración de mapas conceptuales) permiten favorecer su aprendizaje y llevan una intencionalidad por parte del profesor.

Así el desafío es que los estudiantes puedan dar sentido y utilizar los contenidos enseñados para sus propios fines. Cuantas más estructuras cognitivas detecte el docente, más efectivas serán las situaciones de aprendizaje que diseñe y aplique. Ya que las estrategias son una vía para que los significados “privados” que el estudiante maneja se conecten con el conocimiento “público” que el docente quiere enseñar (González, 2001).

De esta forma, al abordar las estrategias de aprendizaje escritas, se encuentra que la elaboración de textos escritos permite aumentar la consciencia sobre tu desempeño. Proceso que cobra importancia ya que las experiencias de aprendizaje consiguen el cumplimiento de

objetivos, además de que el uso de estrategias escritas permite a los estudiantes vivir determinadas experiencias, las cuales pueden producir cambios deseados en función de las intenciones educativas. Es decir, que se expongan en su proceso de formación a problemas reales y a la representación de esos problemas ante teorías, fórmulas, conflictos y esfuerzos de cooperación, para que él decida conscientemente los actos que realizará. Escenario que puede modificar conscientemente su actuación, a fin de alcanzar el objetivo planteado y lo ayude a evaluar conscientemente el proceso de aprendizaje alcanzado.

Finalmente en los capítulos 6 y 7 se estudió los estilos de aprendizaje y su relación con el Examen General de Egreso CENEVAL.

Los estudios mostraron que los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de las seis áreas de conocimiento de la licenciatura tradicional influyen en el instrumento de evaluación EGEL-CENEVAL ya que se distingue correlación entre los EA y el EGEL. Se encontró que los valores promedio del EGEL son de 979.53 que es inferior a los valores que sugiere CENEVAL en esta prueba que es de 1000. Eso puede ser un resultado de la planeación didáctica y formación académica que el estudiante recibe. O a las experiencias y estrategias de aprendizaje que el estudiante de licenciatura tuvo durante su formación académica.

Otros aspectos que se determinaron fue que los promedios de los alumnos cuando se aplicó el EGEL eran superiores al de ingreso a su licenciatura. Que los alumnos tienen una media de 4 materias reprobadas durante sus estudios de licenciatura. Y que el Estilo Pragmático es el dominante de los alumnos.

También se encontró que los discentes con mayor promedio inicial de calificaciones obtienen mejores promedios al final de su licenciatura. Y los alumnos que tienen menor puntuación en el Estilo Reflexivo obtienen mejores puntuaciones en el Puntaje final del EGEL-CENEVAL.

El rigor de esta investigación -en cuanto a fundamentación teórica, proceso de elaboración y aplicación de los instrumentos - hacen sostenible la propuesta de investigación en el tiempo. Por lo que la metodología empleada en este estudio de caso puede ser utilizada en otras áreas de la Universidad del Valle de México (UVM) en el campus Texcoco y en el resto de campus de la UVM.

Se recomienda ampliar el tamaño de la muestra para dar resultados más precisos. Aunque los datos obtenidos y las relaciones encontradas son un primer acercamiento que puede sentar precedente entre los estilos de aprendizaje y los resultados de la evaluación externa EGEL/CENEVAL, con estos se puede trazar un plan de mejora que fortalezca la calidad académica de sus egresados y con ello su perfil de egreso profesional.

Los resultados deben servir como punto de partida para hacer un plan de mejora.

El capítulo 7 profundiza el estudio de los estilos de aprendizaje y su relación con el examen general de egreso CENEVAL. En este segundo estudio se encontró que los valores promedio del EGEL son de 1004 que es ligeramente superior a los valores que sugiere CENEVAL en esta prueba que es de 1000. Esto puede ser resultado de acciones y estrategias implementadas después del primer estudio.

Los alumnos tienen una media de 1.12 materias reprobadas durante sus estudios de licenciatura y un promedio final de 8.85 puntos en escala del 0 al 10. Este segundo estudio mostro que los Estilos Pragmáticos, Reflexivos y Teóricos son los dominantes de los alumnos. Y que los estilos de Aprendizaje influyen en todas las puntuaciones del EGEL-CENEVAL en las Áreas I, III y IV y en la puntuación final promedio del EGEL-CENEVAL.

Los dos estudios han permitido avanzar en la mejora de los resultados ya que algunas licenciaturas han tenido avances notables quizá por las acciones preventivas establecidas en los diferentes programas donde se cuida la planeación didáctica de la formación académica y de las experiencias y estrategias de aprendizaje.

Fuentes de Referencia

- Albarrán, M. (2005). La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita. *La Revista Venezolana de Educación (Educere)*, Meridad, 9(31), 545- 552. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20019>
- Allueva, P.; Bueno, C. (2011). Estilos de Aprendizaje y Estilos de Pensamiento en Estudiantes Universitarios. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar. *Revista ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*. Vol. 187 - Extra 3 - diciembre (2011) pp. 261-266 ISSN: 0210-1963 doi: 10.3989/arbor.2011.Extra-3n3155. Recuperado de: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1437/1445>.
- Alonso, M. (1992). *Estilos de Aprendizaje: Análisis y Diagnóstico en Estudiantes Universitarios*. Vol. I y II. Madrid, España: Universidad Complutense.
- Alonso, C., Gallego D., P. Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1999). *Los Estilos de Aprendizaje. procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. (7ª edición). Bilbao, España: Mensajero.
- Alonso, J. (1997). *Orientación Educativa. Teoría, Evaluación e Intervención*. España: Síntesis.
- Andrade, M. (2009). *La escritura y los universitarios*. *Universitas Humanística*, (68), 297-340. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/viewFile/2277/1587>
- Ángeles, G. (2003) *Enfoques Educativos Centrados en el Aprendizaje. Fundamentos Psicopedagógicos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Ángeles, G. (2003). *Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. Estado del arte y propuestas para su operativización en las instituciones de educación superior nacionales*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Anglin, G. (1995). *Instructional Technology: past, present and future* Englewood, CO. Illinois: Libraries Unlimited Inc.
- Álvarez, C. (1992). La ejecución del proceso docente-educativo. En: *La escuela de la vida*. (Cap. 7.). Recuperado el 5 de mayo de 2015. http://www.conectadel.org/wp-content/uploads/downloads/2013/03/La_escuela_en_la_vida_C_Alvarez.pdf
- Antonio, P., García, J.; Aguilar, M. (2015). *La planeación didáctica del profesor universitario, características y elementos entre lo deseable y lo real*. Recuperado: http://www.ecorfan.org/actas/educacion_ambiental_III/ACTA_Educaci%C3%B3n%20Ambiental_Tomo_3.pdf
- Antonio, P., García, J.; Aguilar, M. (2015). *Análisis de estilos de aprendizaje y su relación con instrumentos de calidad educativa de evaluación externos: caso UVM Texcoco*. Memoria del III Congreso Iberoamericano de Estilos de Aprendizaje, UDCA, Cartagena de Indias, Colombia. Recuperado en http://www.congresoestilosdeaprendizaje2015.com/assets/docs/memorias_congreso_estilos_2015.pdf
- Antonio, P.; García, J.; Gutiérrez, M. (2015). *Estilos de Aprendizaje y su relación con el instrumento EGEL-CENEVAL*. Journal of Learning Styles Vol 8. Num. 16 [En <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/285/201>]
- ANUIES. (2000). Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios. México.
- ANUIES. (1996). Acta de la Asamblea de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Diciembre 11.
- Ardila, R. (2002). *Psicología del aprendizaje*. México: SIGLO XXI.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2º ed., pp. 463) México: Mc GrawHill

- Beltrán Llera, J. A. (1996) *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (1995) “*Conocimiento, Pensamiento e Interacción Social*”. En C. Genovard Rosselló, J. A. Beltrán Llera y F. Rivas Martínez (Edit.). *Psicología de la Instrucción 3. Nuevas Perspectivas*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (1996) “*Estrategias de Aprendizaje*”. En J. Beltrán Llera, C. Genovard Rosselló (Edit.). *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (1990). *Aprendizaje*. En: Diccionario de Ciencias de la Educación. España Paulinas.
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Síntesis. España.
- Beltrán, J.; Moraleda, M.; García-Alcaniz, E.; Calleja, F. y Santiuste, V. (1987) *Psicología de la Educación*. Madrid: EUEDEMA.
- Beltrán, J. (1993) *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bergsteiner, H., Avery, G.C., and Neumann, R. (2010), ‘Kolb’s experiential learning model: critique from a modelling perspective’, *Studies in Continuing Education*, 32, (1), 29-46.
- Bjork, E. L., & Bjork, R. A. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough, & J. R. Pomerantz (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (pp. 56-64). New York: Worth Publishers.
- Blander, R; Grinder, J. (1975, 1989) *The Structure of Magic I: A Book About Language and Therapy*. Traducción “La estructura de la Magia I”. Traducción de Elena Olivos Ataliva Amengual y Francisco Huneus. Prólogo de Gregory Bateson, Santiago: Chile: Cuatro Vientos, 4a edición, 1989.
- Bloom, B.S.; Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain. New York: Longmans, Green.

- Bono, A., De la Barreda, S. (1998). *Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida. Lectura y vida*, 1-10. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a19n4/19_04_Bono.pdf
- Bringuier, J. (1993) *Conversando con Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bruner. J. (1960) *The process of education*. New York: Vintage Books.
- Brunner, J. (1999). "Los Nuevos Desafíos de la Universidad" Educyt. Revista Electrónica de Educación, Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, (Núm. 91, septiembre). Argentina.
- Brunner, J. (1998). *Globalización Cultural v Posmodernidad*. Chile: Breviarios Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir, como se aprende a escribir*. España: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castañeda, S. y López, M. (1989). *La Psicología Cognitiva del Aprendizaje. Aprendiendo a Aprender*. Antología. Facultad de Psicología. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Argentina: FCE.
- CENEVAL (2015). Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. Recuperado en <http://www.ceneval.edu.mx/>.
- CENEVAL (2015a). Instrumentos de Evaluación del CENEVAL. Recuperado en: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1675>.
- CENEVAL (2015b). Resultados del Examen EGEL-CENEVAL. Recuperado en: <http://www.ceneval.net/administracion/resultados.html>
- Cercone, K. (2008). *Characteristics of adult learners with implications for online learning design*, AACE Journal, 16(2), 137-159. Recuperado en:

http://training.gaincc.org/pluginfile.php/1014/mod_resource/content/0/adult_learners_online.pdf consultado el 17 de abril de 2014.

CIEES. (1999) Contribuciones para un Diagnóstico de la Administración y Gestión Institucional de las Instituciones de Educación Superior. Comité de Administración y Gestión Institucional. México.

Churches, A. (2008). Welcome to the 21st Century Retrieved. Longman, New York, (2001). Recuperado de: <http://edorigami.wikispaces.com/21st+Century+Learners> el 24/05/2015]

Clavijo, N., Pinilla Roa, A. y Angarita Sánchez, J. (2002). *Reflexiones en educación universitaria II: evaluación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Claxton, G. (2008). What's the point of school?: rediscovering the heart of education. London: Oneworld Publications.

Coffield, F.; Moseley, D.; Hall, E.; Ecclestone, K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review. Document in Learning Skills Development Agency. LSDA, PP182. Documento obtenido en la subscripción al LSDA. United kingdom. Recuperado de: <http://skills.nl/lerenlerennu/bronnen/Learning%20styles%20by%20Coffield%20e.a..pdf>

Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

Coll, C. (Comp.) (1996) Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación. (pp. 199-221). España: Alianza Editorial.

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Recuperado el 17 de abril de 2009. http://www.copaes.org.mx/oar/programas_acreditados/institucion_educativa/uvm.pdf

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2007) México

- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2007) Manual para la evaluación de los programas de posgrado. México: CONACYT.
- Crosby, P. (1991). Calidad lagrimas pecado: El Arte de Administrar Problemas pecado. México_ CECSA
- Crosby, P. (1993): Hablemos de calidad. McGraw Hill, Madrid.
- Cotton, J. (1989). *Antecedentes Históricos de la Teoría del Aprendizaje*. En: Enciclopedia Internacional de la Educación. España: MEC y Vicens Vives.
- Chugurensky, D. (1998). "La Reestructuración de la Educación Superior en la Era de la Globalización. ¿Hacia un Modelo Heterónomo?". En Alcántara, Armando, Ricardo Pozas y Carlos A. Torres (coordinadores). *Educación, Democracia y Desarrollo en el Fin de Siglo*. (pp. 118-149). México: Siglo XXI Editores.
- Davis, R. (1983). Diseño de Sistemas de Aprendizaje. México Trillas.
- Delors, J. (1996) *La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO*. Los cuatro pilares de la educación en el tercer milenio. 2000. Diario Oficial de la Federación. Ley General de Educación. 1993. Página 1. Última actualización al 22 de julio de 2006.
- Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. (1998) En Conferencia Mundial sobre Educación Superior, UNESCO. (Vol. XX, núm. 79-80, pp. 126-148).
- Deming, W.E. (1989): Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis. Madrid: Díaz de Santos.
- Diario Oficial de la Federación. Acuerdo 131. Acuerdo Global de Validez Oficial de Estudios. Secretaría de Educación Pública. México, 8 de febrero de 1988.
- Díaz Barriga, F., Hernández, G. (1999) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Díaz, J. y Martins, A. (1986). Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje. Costa Rica Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).

- Díaz, C.; Rico, A.; Arellano, A.; Guzmán, A. (2013) Estrategia para detectar Estilos de Aprendizaje usando la técnica de particiones. *Revista Estilos de Aprendizaje*, nº12, Vol 6, octubre de 2013. Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/issue/view/1>.
- Didou, S. (2000). *Sociedad del conocimiento e internacionalización de la educación superior*. México: ANUIES.
- DIF (2010). Manual de Gestión de Calidad ISO 9001-2008. Recuperado de http://portal2.edomex.gob.mx/difem/acerca_del_difem/gestion_de_calidad/manual_calidad/groups/public/documents/edomex_archivo/difem_pdf_mciso08.pdf.
- Dooris, M., Kelley, J., Trainer, J. (2002). *Strategic Planning in Higher Education*, New directions for higher education, no. 116, John Wiley & Sons, Inc. Recuperado en 22 de Abril de 2015. http://leaders.dal.ca/uploads/document/strategic-planning-in-higher-education_84670.pdf
- Duderstadt, J. (1997). The future of the university in an age of knowledge.
- Dunn, R., Dunn, K. (1978). Teaching Students through their Individual Learning Styles: A practical approach. New Jersey: Prentice Hall.
- Educación en el siglo XXI, visión y acción. (1998)
- EGEL (2015). Examen General de Egreso de nivel Licenciatura. Recuperado en <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=2266>.
- EGEL (2015a). Examen General de Egreso de Pedagogía-Ciencias de la Educación. Recuperado en http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/19346/Contenidodelaprueba.pdf
- Elosúa, E. (1993). Estrategias para enseñar y aprender a pensar. Madrid: Ediciones Narcea.
- Escofet, A. et-al. (1999). Escribir en la universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 57(214), 547-565. Recuperado de <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=1545214>

- Estatuto General. Universidad del Valle de México. (1999)
- Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES).
Dictamen de acreditación. México. (1996)
- Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES).
Refrendo de Acreditación. (2003)
- Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES).
Dictamen de acreditación. (2005)
- Feigenbaum, A. V. (1983). Total Quality control. New York: McGraw-Hill.
- Felder, M., Silverman, L. (1988). Learning and Teaching Styles. *Engineering Education* 78(7), 674-681.
- Fleming, N.; Baume, D. (2006) Learning Styles Again: VARKing up the right tree!, Educational Developments, SEDA Ltd, Issue 7.4, Nov. 2006, p4-7. Recuperado de <http://www.vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/Educational-Developments.pdf> el 04/06/2015]
- Fernández, F., Prudencianos J. y otros. (s/f). *Fundamentos de la educación de personas adultas*. Instituto de Tecnologías Educativas. Ministerio de Educación. España. Recuperado en: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/indice.htm> consultado el 17 de abril de 2014.
- Fernández, M. (1998) En J. Puente y C. Castanedo (coord.). *Psicología de la Educación Aplicada*. Madrid: CCS.
- Fernández, N. (2008). "Objetivos de aprendizaje". Recuperado en mayo de 2015. <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/021123232113.html>
- Fullat, O. (1983) *Filosofía de la educación*. Barcelona: CEAC.
- Gacel, J. (1999) Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Reflexiones y Lineamientos Organización Universitaria Interamericana/AMPEI/Fundación Ford.

- Gagné, R.; Glaser, R. (1987). Foundation in learning research. En: Gagné, R. (Ed.) Instructional Technology: Foundation. USA: LEA Publishers.
- Gallego, D.; Alonso, C.; Melaré, D. (2015). Estilos de Aprendizaje, Desafíos para una educación inclusiva e innovadora. Lisboa: White Books.
- García, J. L. (2006). Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, Madrid, España.
- García, J., Jiménez, M., Sánchez, C. y Gutiérrez, M. (2012). Estilos de Aprendizaje y Estrategias de Aprendizaje: Un estudio en discentes de postgrado. Journal of Learning Styles 10(5), 65-78. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/116>
- García, J. (2013). Estilos de Aprendizaje. Capítulo 1. En García, J.; Jiménez, M.; Martínez, T.; Sánchez, C. (Coords.) (2013). Estilos de Aprendizaje y otras perspectivas pedagógicas del siglo XXI. México: Fundación Colegio de Postgraduados. PP 352.
- García, J. (2015). EATBEA, una propuesta posterior a la identificación de los Estilos de Aprendizaje. Memoria del III Congreso Iberoamericano de Estilos de Aprendizaje, UDCA, Cartagena de Indias, Colombia. 62-81. Recuperado en http://www.congresoestilosdeaprendizaje2015.com/assets/docs/memorias_congreso_estilos_2015.pdf
- García, J.; Jiménez M.; Martínez, T.; Sánchez, C. (Coords.) (2013). Estilos de Aprendizaje y otras perspectivas pedagógicas del siglo XXI. México: Fundación Colegio de Postgraduados. PP 352.
- García, J. (2000) *Factores que afecta la evaluación docente en la educación superior*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. México.
- García, J.; Andrés, M. (2008) Integración de la Formación Empresarial y la Formación Empresarial. OCW- Universidad de Málaga Recuperado de

http://ocw.uma.es/ciencias-sociales-y-juridicas/integracion-de-la-gestion-de-calidad-y-de-la-formacion-empresarial/materiales-de-la-asignatura/TEMA_6.pdf.

García, M. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica. Lengua y literatura*, 22, 15-32. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/dida1010110015a>

Garner I. (2000). Problems and inconsistencies with Kolb's learning styles. *Educational Psychology*, 20(3), 341–348.

Garza, S. y Leventhal, J. (1998). *Aprender cómo Aprender*. Trillas. México.

Glazzard, J. (2015) A Critical Analysis of Learning Styles and Multiple Intelligences and their Contribution to Inclusive Education. *Journal of Global Research in Education and Social Science*. (In Press)

Gibbons, M. (1998). *“Pertinencia de la educación superior”*. Banco Mundial.

González, V. (2001). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. México: Pax

Good, Th. y Brophy, Y. (1996) *Psicología Educativa Contemporánea*. México: Mac Graw-Hill Interamericana.

Guild, P., Garger, S. (1998). *Marching to Different Drummers*. Virginia, USA: ASCD-Association for Supervision and Curriculum Development.

Gutiérrez, M., García, J., Melaré, D. (2012). Estilo de las variables que influyen en los Estilos de Aprendizaje de diferentes grupos de grado de magisterio de la Universidad de Valladolid, España. *Revista Learning Styles Review*. 10(10), 55-64. Recuperado de <http://www.learningstylesreview.com>

Gutiérrez, M.; García, J.; Santizo, J.; Alonso, G.; Arranz, M. (2011). Estudio comparativo de los estilos de aprendizajes del alumnado que inicia sus estudios universitarios en diversas facultades de Venezuela, México y España. *Revista de Estilos de Aprendizaje*

(Learning Styles Review) No.7 Vol. 4. ISBN 1988-8996 pp 35-62 Recuperado en:
<http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/espanol/>

Gutiérrez-Tapias, M.; García-Cué, J.L. (2014). Análisis de dos instituciones de educación superior que incorporan al proceso formativo estrategias didácticas y estilos de aprendizaje. Journal of Learning Styles No.13 Vol. 7. ISBN 2332-8533 pp 45-63. Recuperado en: <http://learningstyles.uvu.edu>.

Hargreaves, D.; Beer, J.; Swindells, M.; Wise, D.; Desforges, C.; Goswami, U.; Madera, D.; Horne, M.; Lownsbrough, H. (2005) About Learning. Report of the learning Working Group. Demos UK. Recuperado en: http://www.demos.co.uk/files/About_learning.pdf

Herrmann, N. (1996) The Whole Brain Business Book. Columbus, OH: McGraw-Hill Education. PP 334

Honey, P., Munford, A. (1986). Using your learning styles. London: Maidenhead, Peter Honey.

Horton, W. (2000). Designing web-based training. New York: John Wiley.

IDAP (2015). Indicador de desempeño académico por programa de licenciatura (IDAP). Recuperado en: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=7347>

Imai, M. (1998). Como implementar el Kaizen en el Sitio de Trabajo (Gemba). México: McGraw Hill

IMNC (2013). Instituto Mexicano de Normalización y Certificación AC. Normas ISO 9001. Recuperado en <http://www.imnc.org.mx/>

Iñaki. A. (2003) *Carta al Homo ciberneticus*. Madrid: EDAF.

Ishikawa, K. (1988) ¿Qué es el Control de Calidad Total? La modalidad Japonesa. Bogotá: Norma.

Ishikawa, K. (1985). ¿Qué es Control Total de la Calidad? El modelo japonés. México: Prentice Hall.

- ISO-9000 (2015). Quality management. Recuperado: http://www.iso.org/iso/home/standards/management-standards/iso_9000.htm
- Jiménez, R. (1994). Los comités de aseguramiento de la calidad educativa. (Conferencia): caso CONALEP, México.
- JLS (2015). Journal of Learning Styles. Recuperado en <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls>.
- Juárez, C.; Rodríguez Hernández, G.; Luna, E. (2012). El cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. Revista Journal of Learning Styles Vol. 5, núm. 10 (2012). Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/113>.
- Juran, J. (1989). Juran y el Liderazgo para la Calidad: Manual de ejecutivos. Madrid: Ediciones Díaz de Santos
- Kearney, N. (2003) *Comunidades de aprendizaje: Un enfoque pedagógico de futuro*. Congreso Virtual educación.
- Keefe, J. (1979, 1988). Profiling and Utilizing Learning Styles. Reston Virginia, USA: National Association of Secondary School Principals.
- Kolb, D. (1976). The Learning Style Inventory: Technical Manual. Boston, USA: McBer.
- Kueth, J. (1971). Los Procesos de Enseñar y Aprender. Argentina: Paidós.
- Kuznets, Simón (1971) Socialismo y crecimiento económico, México: Fondo de Cultura Económica.
- Knowles, M., Holton, E. y Swanson, R. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford Alfaomega
- Labatut, E. (2003). Aprendizaje universitario: un enfoque metacognitivo. Madrid: Universidad Complutense.

- LeFever, M. (2003). *Estilos de Aprendizaje*. Miami: Patmos
- Leff, E. (2002) *La transición hacia el desarrollo sustentable. Perspectivas de América Latina y el Caribe*. México: PNUMA-INE-UAM.
- Lindeman, E. (1926). *The Meaning of adult Education*, New York: New Republic.
- López Guerra, S. (2008) "Globalización, Estado mexicano y educación", p. 1-18. Recuperado el 18 de octubre de 2015. En: http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Politica/Lec_Susa.pdf
- Lozano, A. (2013). *Estilos de Aprendizaje. Una Perspectiva Narrativa*. USA: LuluPress
- Lozano, A. (2001). *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza*. México: Trillas.
- Luengo, E. (2003), *Tendencias de la Educación Superior en México: Una lectura desde la perspectiva de la complejidad*, Trabajo elaborado para el Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (junio, pp. 1-65) Bogotá.
- Malpica, F.(2013). *Calidad de la práctica educativa*. Barcelona: GRAO.
- Marqués, P. (2001). *La enseñanza, buenas prácticas. La motivación*. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/actodid.htm>.
- Matus C. (1980). *Planificación de situaciones*. México: FCE.
- Mayor, F., Blinde, J. (2002). *Un mundo nuevo*. Barcelona: Galaxia-Gutemberg
- Mayorga, R. (1999) *Los desafíos de la universidad latinoamericana en el Siglo XXI*. Revista Iberoamericana de Educación. (21).
- Medina, O. (2000). "Especificidad de la Educación de Adultos. Bases Psicopedagógicas y señas de identidad". En *Educación XXI*. Revista de la Facultad de Educación. Madrid: UNED.
- Moheno, M.G. (2010). *Calidad educativa mediante algunos mecanismos de evaluación: Las experiencias de la BUAP*. Recuperado en:

http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/R1819_Mohe no.pdf

- Monereo, C. (Coord.), M. Castelló, M. Clariana, M. Palma y M.L. Pérez. (1999). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del Profesorado y Aplicación en la Escuela*. España: Graó
- Monereo, C. (Coord.). (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. España: Biblioteca del normalista.
- Monereo, C. (Coord.), M. Castelló, M. Clariana, M. Palma y M.L. Pérez. (1999). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del Profesorado y Aplicación en la Escuela*. España: Graó
- Monroy, M. (1998). *El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de ciencias histórico sociales del Colegio de Bachilleres de Ciencias y Humanidades*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Psicología Educativa. México: UNAM.
- Morales, O. (2002). Estudio sobre el proceso de escritura. *EDUCERE*, 6(20), 421-429. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19738>
- Morales, F. (2004). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar? *Acción Pedagógica*, 13(1), 38-48. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17141>
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. México: Correo de la UNESCO.
- Morin, E. (2008) Reformar la educación, la enseñanza, el pensamiento en: Este País, Tendencias y opiniones, enero, p. 4.
- Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Mota, L., & Cisneros, J.(2004). La educación superior en América Latina. Globalización, Exclusion y Pobreza. México.

- Muñoz Izquierdo, C. (1989) Financiamiento de la Educación superior y endeudamiento externo en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XIX (2) 9-54.
- Ocaña J.A. (2010). *Mapas Mentales y Estilos de Aprendizaje*. Alicante, España: Editorial Club Universitario.
- OCDE-MEC. (2005). *Educación para Adultos. Más allá de la retórica*. México: FCE.
- Ogalde, I. (2003). *Los Materiales Didácticos Medios y recursos de apoyo a la docencia*, México: Trillas.
- Ong, W. (1997). *Oralidad y escritura. tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura económico.
- Panza, M. (1986). *Fundamentación didáctica*. México: Gernika.
- Piaget, J. (1984). *Psicología del Niño*. España Morata.
- Palacios, J. (1988) *J.S. Bruner. Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Pérez, A. (1999) *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid: Ed. Morata.
- PNCP (2015). Programa Nacional de Postgrados de Calidad. Recuperado en <http://www.conacyt.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad>
- Postulados orientadores y visión al año 2020 del Sistema de Educación Superior en ANUIES (2000), *La Educación Superior en el siglo XXI; líneas estratégicas de desarrollo: una propuesta de la ANUIES*, México.
- Pozo, J. I. (1989). Adquisición de Estrategias de Aprendizaje. En: Cuadernos de Pedagogía. No. 175, Noviembre. pp. 8-11.
- _____. (2006). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. España: Morata.
- Pozo M., J.I. y C. Monereo. 1999. *El Aprendizaje Estratégico*. España: Santillana.
- Prensky M. (2001). Nativos digitales e inmigrantes digitales en: *The Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No. 6, December).

- Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Secretaría de Educación Pública. 2007.
- Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final. Universidades de Deusto y Groningen.
- Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Secretaría de Educación Pública. 2007.
- Puente Ferreras, A. (1994) *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza*. Madrid: CEPE.
- Puente, A. (1998) *Cognición y Aprendizaje: fundamentos psicológicos*. Madrid: Pirámide.
- Quintana, J. (2011) futilidad en los estilos de aprendizaje Recuperado en: <http://bblanube.blogspot.mx/2011/10/futilidad-en-los-estilos-de-aprendizaje.html>
- RAE. (abril de 2015). Real Academia Española de la Lengua. Recuperado de <http://www.rae.es>
- Rama, C. (2009). "La tendencia de la masificación en la cobertura de la Educación Superior en América Latina. En: *Revista iberoamericana de educación*. 50. Madrid: OEI.
- Red Laureate. Recuperado el 15 de Enero 2016 en <http://www.laureate.net/~media/Files/LGG/Documents/Global%20Impact/Laureate%20Global%20Impact%20Report%202015.ashx>
- Reid, J. (1995). *Learning Styles: Issues and Answers. Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Resolución SEP/PSA/2005/006 y Reconocimiento de Excelencia Académica por la SEP, según oficio núm. DGAIR/0132/2006.
- REVOE (2015). Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE). Recuperado de <http://www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/jspQueEsRvoe.jsp>
- Reyes, A. (1997). *Modelos de Calidad Educativa*. México: Trillas.
- Riding, R., Rayner, S. (1999). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior*. London: David Fulton Publishers.

- Riener, C.; Willingham, D. (2010). The Myth of Learning Styles September-October 2010. Chance The Magazine Of Higher Learning Recuperado de Recuperado de: <http://www.changemag.org/Archives/Back%20Issues/September-October%202010/the-myth-of-learning-full.html>
- Rumiche, R. y Malca, N. (2013). Los Estilos y Estrategias de Aprendizaje. Madrid: Editorial Académica Española.
- Salas E. (2008). Estilos de Aprendizaje a la Luz de la Neurociencia. Bogotá: Aula abierta.
- Sánchez Rodríguez, J. (2011) ISO 9001:2008 como estrategia para el cambio organizacional. Tesis de Maestría. IPN Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas. Recuperado de <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/15885/tesis%20listo.pdf?sequence=1>.
- Sancho, J. y otros (1998). Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos. Barcelona: Octaedro.
- SEP(2011). Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Recuperado en http://www.consultasrodac.sep.gob.mx/Aseguramiento_Calidad/Download.aspx?f=872-cdp
- SEP. *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos*, principales cifras 2013-2014 Recuperado el 15 de Enero 2016 en http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014.pdf
- SEP: Programa Sectorial De Educación 2013-2018 Recuperado el 15 de Enero 2016 en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Schmelkes, S. y J, Kalman (1994). *La educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*. México: Centro de Estudios Educativos.

- Serrano, C.(2003). Gestión Estratégica de Calidad de la Formación en Instituciones de Educación Superior. Recuperado de http://www.ops-oms.org.ve/site/venezuela/docs/Gestion_Calidad_ES_UCV.doc.
- SES (2013). Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la SEP, México. Recuperado en <http://www.ses.sep.gob.mx/sitios-de-interes/sistema-nacional-de-evaluacion-acreditacion-y-certificacion>
- Stahl, S. (1998). Different Strokes For Different Folks?. A Critique of Learning Styles. Recuperado de http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/fall99/DiffStrokes.pdf.
- Steiner, G. (2009). *Planeación estratégica: lo que todo director debe saber*. (reimp. 33). México: Ed. Patria.
- Sternberg, R. J. (1999). Estilos de Pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión. Barcelona: Paidós.
- Rosselló, G. (Edit.). *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Rychen, D. y Hersh, S. (2002) Definición y selección de competencias (DeSeCo). Fundamentos teóricos y conceptuales de las competencias. Paris: OCDE.
- Sánchez , J. (2011) ISO 9001:2008 como estrategia para el cambio organizacional. Tesis de Maestría. IPN Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas. Recuperado de <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/15885/tesis%20listo.pdf?sequence=1>.
- Secretaría de Educación Pública. Reconocimiento como Institución de Alta Calidad Académica. 1988.
- Schmelkes, S. (2002), "Los valores de la educación en el nuevo milenio Conferencia presentada en el Primer Congreso de Egresados de la Maestría en Educación del Tecnológico de Monterrey, agosto, p. 1-15. Monterrey.

- Taguchi , G.; Elsayed A.; Hsiang, T. (1989). *Quality Engineering in Production Systems*. New York: McGraw Hill Series in Industrial Engineering and Management Science.
- Tedesco, J. (1995) *Los Desafíos de la Educación*. En: A Fondo. Verbum, Enero-Febrero.
- TFE (2015). Taller de Fortalecimiento al Egreso, UVM. Recuperado en: <http://atencion.universidaduv.mx/customer/portal/articles/1928955-taller-de-fortalecimiento-al-egreso->
- UNICEF (2000). *Defining Quality in Education*. Recuperado de <http://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF> ISSN: 2232-8533 250
- Tiana, A. (1996). *La evaluación de los sistemas educativos*, Revista Iberoamericana de Educación. No. 10, OEI.
- Tuirán, R. (2008). *La educación superior en México*. XXXIX Sesión Ordinaria de la ANUIES.
- Tünnermann, C. (2000) *Desafíos del docente universitario ante el siglo XXI*. (pp.139-150) Santo Domingo: Publicaciones CONES.
- Tünnemann, C. (2000). *La educación superior y los desafíos del siglo XXI*, Managua: CIRA
- Tünnermann, C. (2006). *Pertinencia y calidad de la educación superior*. Lección Inaugural. Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Tünnermann, C. (2003) *Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, Cinco Años Después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Paris: Comité Científico Regional para América Latina y el Caribe del Foro de la UNESCO
- Ubaldo, P. y Martínez, R. (2009). *Modelo andragógico. Fundamentos*. Serie: Diálogos y perspectivas del desarrollo curricular. México: Universidad del Valle de México - Laureate International Universities.
- UNESCO. (1998) *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Paris: UNESCO

UNESCO. (2005) Informe Mundial de la UNESCO. 2005.

UNESCO. (2010). Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Alemania

UNESCO. <http://www.inec.gob.mx/> (2014). Recuperado el 30 de marzo.

UNESCO. 1999. Declaración de Santo Domingo. La ciencia para el siglo XXI: una nueva visión y un marco de acción, Santo Domingo, República Dominicana.

UNESCO. (1998). *Educación en el siglo XXI, visión y acción*.

Universidad del Valle de México. La Universidad del Valle de México y su Modelo Educativo Siglo XXI. 1990.

Universidad del Valle de México. Estatuto General. México. 1999.

Universidad del Valle de México. Reglamento de Academias. Vicerrectoría Académica. Dirección General de Normatividad. 1994.

Universidad del Valle de México. Centro Institucional de Valores. 2008.

Universidad del Valle de México. Plan Rector Institucional de Investigación 2010-2015. 2008.

Universidad del Valle de México. Modelo Educativo (2014)

Universidad del Valle de México. Programa de desarrollo de competencias en investigación para estudiantes.

Universidad del Valle de México. Programa De Investigación Educativa. 2016.

UVM (2013). Historia de la Universidad del Valle de México. Recuperado de <http://www.universidaduvm.mx/conoce-uvm/#historia>

UVM (2013a). Modelo Educativo UVM. Recuperado de: <https://my.laureate.net/Faculty/docs/Faculty%20Documents/Modelo%20Educativo%20UVM.pdf>

Weinstein, E. y Mayer, R. (1996). *The Teaching of Learning Strategies*. EUA: McMillan.

- Willingham, D. (2009). *Why doesn't Student like Schools*. Nueva York: Wiley. (Traducción castellana en GRAO).
- Willis, M., Hodson, K. (1999). *Discover you child Learning Styles*. Rosaville, California: Prima Publishing.
- Worchel, S. y Shebilske, W. (1998). *Psicología. Fundamentos y Aplicaciones*. (5ª edición). España: Prentice Hall.
- Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Recuperado el 11 de septiembre del 2015. <http://educarteoax.com/blog/wp-content/uploads/2016/01/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky.pdf>
- Vygotsky, L. (2000). *Obras Escogidas*. (Tomo III). España: Visor
- Yzaguirre, L. (2004). *Calidad Educativa e ISO 9001-2000 en México*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). De los lectores. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/945Yzaguirre.PDF>.
- Yzaguirre, L. (2007). *Educación y calidad: ¿Por qué utilizar la guía IWA 2?* Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n.º 42/2 – 10 de marzo de 2007 Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1653Peralta.pdf>.
- Zubiria, D. (2004) *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*. México: Plaza y Valdés.