

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA



**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**PROPUESTA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN CURRICULAR
PARA PLANES DE ESTUDIO CON ENFOQUE POR COMPETENCIAS
DE LA BUAP: EL CASO DE LA LIC. EN PROCESOS EDUCATIVOS DE LA
BUAP**

Tesis presentada para obtener el grado de:

Maestra en Educación Superior

Presenta:

Lic. Verónica Hernández Cruz

Directora de Tesis:

Dra. María Bernarda González Pérez

Asesores de Tesis:

Dr. Esteban Miguel León Ochoa

Dr. Jesús Márquez Carrillo

Puebla, Puebla

Enero, 2021

Índice

INTRODUCCIÓN.....	6
Planteamiento del problema	6
Preguntas de investigación	8
Objetivo General.....	9
Objetivos Específicos	9
Importancia y Justificación.....	10
Alcances y limitaciones	11
CAPÍTULO I: MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO	13
1.1 Contexto Histórico de la Evaluación Curricular en la Educación Superior	13
1.2 Políticas Educativas de Educación Superior en el Ámbito Internacional	15
1.3 Políticas Educativas de Educación Superior en el Ámbito Nacional	24
1.4 Contexto institucional: La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.....	36
1.5 Contexto de la Licenciatura en Procesos Educativos	39
1.6 Aspectos Normativos de la Educación Superior en el Ámbito Nacional y Estatal	44
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	48
2.1 El Modelo Universitario Minerva	48
2.1.1 Fundamentos Filosóficos.....	51
2.1.1.1 Enfoque Constructivista	51
2.1.1.2 Sociohistórico cultural.....	52
2.1.1.3 Humanismo.....	54
2.2 La Evaluación Educativa	57
2.3 La Evaluación Curricular en la Educación Superior	60
2.3.1 Modelos de evaluación curricular.....	65
2.4 Concepto de Modelo.....	70
2.4.1 Concepto Modelo en el Ámbito Educativo	71
2.5 Elementos que integran la propuesta del modelo de evaluación curricular	75
2.5.1 Misión.....	75
2.5.2 Visión	76
2.5.3 Objetivo General.....	77
2.5.4 Perfil de egreso	77
2.5.5 Perfil profesional	80

2.5.6 Competencias genéricas	82
2.5.7 Competencias específicas	84
2.5.8 Perfil Docente	86
2.5.9 Estructura curricular	87
2.5.10 Metodología de evaluación del aprendizaje	89
2.5.11 Recursos e infraestructura	90
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA	93
3.1 Enfoque de la investigación.....	93
3.2 Tipo de investigación	94
3.3 Muestra	94
3.4 Instrumento	95
3.4.1 Confiabilidad del instrumento	99
3.6 Procedimiento	100
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	102
4.1 Caracterización de los sujetos de estudio	102
4.1.1 Edad del estudiantado	103
4.1.2 Género	103
4.1.2 Área de Especialización.....	105
4.2 Categoría: Fundamentación del Plan de Estudios	106
4.2.1 Misión.....	107
4.2.2 Visión	108
4.3 Objetivo General.....	109
4.4 Perfil de egreso	112
4.5 Perfil Profesional	116
4.6 Competencias genéricas y específicas	125
4.7 Perfil Docente	130
4.8 Estructura Curricular	133
4.10 Metodología de evaluación del aprendizaje	136
4.11 Recursos e infraestructura	139
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	142
REFERENCIAS	151
ANEXOS	157

Anexo A: Instrumento para la instrumentación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos(estudiantes).....	157
Anexo B: Instrumento para la autoevaluación de competencias genéricas y específicas del Plan de Estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos (estudiantes).....	164
Anexo C: Competencias Genéricas de la BUAP y Específicas de la Licenciatura en Procesos Educativos	173

Índice de tablas

Tabla 1: Asignaturas de la Licenciatura en Procesos Educativos (2016).....	41
Tabla 2. Variables e indicadores relacionados con los satélites del modelo	90
Tabla 3. Variables e indicadores.....	97
Tabla 4. Estadísticas de fiabilidad del primer instrumento	100
Tabla 5. Estadísticas de fiabilidad del segundo instrumento.....	100
Tabla 6. Rango de edades de los estudiantes encuestados	103
Tabla 7. Género de los estudiantes encuestados.....	104
Tabla 8. Estadísticos de la pregunta 1	108
Tabla 9. Estadísticos de la pregunta 2	109
Tabla 10. Estadísticos de la pregunta 3	110
Tabla 11. Estadísticos de la pregunta 4	111
Tabla 12. Estadísticos de la pregunta 6	113
Tabla 13. Estadísticos de la pregunta 7	114
Tabla 14. Estadísticos de la pregunta 8	117
Tabla 15. Estadísticos de la pregunta 9	118
Tabla 16. Estadísticos de la pregunta 10	119
Tabla 17. Estadísticos de la pregunta 11	120
Tabla 18. Estadísticos de la pregunta 12	122
Tabla 19. Estadísticos de la pregunta 13	123
Tabla 20. Estadísticos de las preguntas 14,15 y16	124
Tabla 21. Estadísticos de las preguntas 17,18 y19	131

Índice de figuras

Figura 1. Modelo de evaluación curricular para planes de estudio con enfoque por competencias de la BUAP	73
Figura 2. Comparación del género en el proceso de admisión de la BUAP 2016.....	104
Figura 3. Elección del área de especialización del Plan de Estudios	105
Figura 4. La misión del Plan de Estudios explica la su finalidad.....	107
Figura 5. La misión del Plan de Estudios explica la su finalidad.....	108
Figura 7. El objetivo general y el perfil de egreso son pertinentes con las necesidades y problemáticas sociales	111
Figura 8. El perfil de egreso es pertinente y viable en relación con las asignaturas	113
Figura 9. El perfil de egreso es pertinente para enfrentar las problemáticas y necesidades de su contexto.....	114
Figura 10. Campo de trabajo del perfil profesional.....	116
Figura 11. Área de conocimiento: Didáctica y Currículum.....	118
Figura 12. Área de conocimiento: Gestión Educativa.....	119
Figura 13. Área de conocimiento: Entornos Virtuales	120
Figura 14. Área de conocimiento: Formación Docente.....	121
Figura 15. Conocimientos de pedagogía social.....	122
Figura 16. Servicios a la sociedad	124
Figura 17. Competencias Genéricas	126
Figura 18. Competencias Específicas.....	128
Figura 19. Perfil Docente.....	131
Figura 20. Estructura Curricular.....	134
Figura 21. Estructura Curricular.....	136
Figura 22. Instrumentos de evaluación de mayor uso	137
Figura 23. Instrumentos de evaluación de uso regular	138
Figura 24. Instrumentos de evaluación de uso escaso o nulo.....	139
Figura 25. Recursos e infraestructura	140
Figura 26. Esquema de recomendaciones para el Plan de Estudios	147
.....	147

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación pretende elaborar la propuesta de un modelo de evaluación curricular para planes de estudio con enfoque por competencias de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en específico, el caso de la Licenciatura en Procesos Educativos (LPED) bajo el Modelo Universitario Minerva (MUM).

La evaluación de los programas educativos es uno de los retos a los que se enfrenta en la actualidad la Educación Superior para mejorar y garantizar la calidad de la formación que ofrece a sus estudiantes. Estos desafíos son consecuencia de los constantes cambios en las innovaciones y propuestas de desarrollo curricular en este nivel educativo. Las modificaciones y actualizaciones curriculares son consecuencia de las necesidades y exigencias de los mercados laborales, las tendencias en políticas educativas que permean en las Instituciones de Educación Superior y en las actividades propias de la profesión de los egresados quienes deberán adaptarse a las competencias que le exigen el mundo actual.

Planteamiento del problema

La evaluación de programas educativos tiene sus orígenes en la década de los años ochenta y esta tendencia ha permeado en la implementación de programas y políticas de evaluación que han surgido a través de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), entre otras, y que se han manifestado en las agendas educativas de los gobiernos para garantizar la calidad y el mejoramiento de la Educación Superior como medio para la formación no solo de profesionales competentes sino también ciudadanos que en palabras de Clarke (2010) puedan

ser autónomos, es decir, responsables de sus actos “en el ámbito público y en pos del bien común” (p.7).

Aunado a las políticas de evaluación en los sistemas de Educación Superior, también la implementación de múltiples enfoques educativos ha impactado el diseño y desarrollo de los Planes de Estudio en este nivel educativo, en específico la incorporación de las competencias en el ámbito escolar ha generado que los contenidos y por ende los perfiles profesionales tengan que adaptarse y actualizarse a este enfoque. Sin duda, la inclusión del término competencia en las propuestas curriculares a nivel superior ha planteado la necesidad de evaluar no solo los contenidos educativos, sino la instrumentación de los Planes de Estudio y con ello los perfiles de egreso.

Así, la evaluación de Planes de Estudio representa un mecanismo que permite orientar los procesos educativos que intervienen en la formación profesional de estudiantes del nivel superior y, por tanto, juega un papel estratégico en las políticas educativas a nivel internacional y nacional que orientan a los sistemas de este nivel educativo a dar paso a cambios representativos para el mejoramiento en la calidad de sus programas educativos, sus procesos y prácticas administrativas.

Bajo este panorama y a lo largo de su existencia, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla se ha mantenido en una constante evolución buscando adecuarse a las exigencias de cada momento, generando diversas estrategias y acciones tendientes al desarrollo y fortalecimiento de la educación superior (Vázquez López et al., 2009) . Esta evolución se refleja en la constante actualización de los modelos educativos de la Universidad, pasando por: plan Fénix, Profesiones 2000, Minerva y actualmente la adecuación de los planes de estudio con un enfoque por competencias.

La última actualización de los planes de estudio, atiende a una meta establecida en el anterior Plan de Desarrollo Institucional 2013 – 2017: “Actualizar el 100% de los PE a partir de los resultados de la evaluación de la implementación del Modelo Universitario Minerva y las necesidades de internacionalización de los programas” (BUAP, 2013, p.57). Así, la primera generación con esta actualización ingresó en otoño de 2016 y su implementación puede suponer resistencia al cambio, inestabilidad y conflicto en los procesos educativos generando resultados no deseados, por lo cual es importante realizar una evaluación de la instrumentación de dichos programas. Al ser uno de los primeros intentos por parte de la institución por incluir las competencias en los perfiles de egreso, es necesario contar una evaluación curricular que permita conocer desde la opinión de los estudiantes los logros y desaciertos en el Plan de Estudios con miras a una actualización.

Con base en lo anterior, consideramos de suma importancia elaborar la propuesta de un modelo de evaluación curricular para planes de estudio con enfoque por competencias 2016 de la BUAP, para reconocer las debilidades y fortalezas del rediseño curricular propuesto, desde un ejercicio práctico y con la participación de los actores educativos involucrados, los estudiantes.

Preguntas de investigación

Para orientar el proyecto de investigación se formularon las siguientes preguntas

¿Cómo se puede evaluar la instrumentación de los Planes de Estudio con enfoque por competencias (2016) de la BUAP?

¿Qué actores deben considerarse en la evaluación de la instrumentación de los Planes de Estudio por competencias de la BUAP?

¿Cuáles son los logros y limitaciones en la implementación de los planes de estudio 2016 en la BUAP?

¿Qué componentes debe considerar la propuesta de un modelo de evaluación curricular respecto a la instrumentación de los planes de estudio con enfoque por competencias de la BUAP?

A partir de lo presentado en los apartados anteriores se plantea lo siguiente.

Objetivo General

Elaborar una propuesta de un Modelo de Evaluación Curricular para identificar los logros y limitaciones en la implementación de los planes de estudio con enfoque por competencias en la BUAP (el caso de la licenciatura en Procesos Educativos).

Objetivos Específicos

El anterior objetivo general se concretará a través de los siguientes objetivos específicos.

- Realizar un análisis documental para conocer la estructura de los planes de estudio con enfoque por competencias de la BUAP.
- Identificar las categorías de evaluación curricular que se propone para los planes de estudio basados en un enfoque de desarrollo de competencias.
- Analizar la opinión de estudiantes respecto al el nivel de dominio de las competencias genéricas y específicas y, la instrumentación del Plan de Estudios y
- Establecer un modelo para la evaluación curricular para Planes de Estudios con enfoque por competencias de la BUAP.

Importancia y Justificación

Con el cambio del Estado benefactor al Estado evaluador como lo denominó Neave en la década de 1980 y la incorporación de la evaluación educativa en las instituciones de educación superior públicas como políticas que generalizaron la idea que el Estado poco a poco abandonó su rol como proveedor de la educación pública como un derecho y colocarlo como un servicio en el cual los organismos privados también tenían la responsabilidad de la regulación de políticas de evaluación educativa (Tello y Pinto de Almeida, 2014).

Estas modificaciones han propiciado que organizaciones civiles puedan participar en procesos educativos, como lo es la evaluación y acreditación de planes y programas de estudio. En consecuencia, se ha generado cierta preocupación en las Instituciones de Educación Superior, respecto a la rendición de cuentas para sociedad a cerca de la calidad de los servicios que ofrece y en especial, al tipo de ciudadanos que egresa de sus aulas. De esta forma, los organismos acreditadores han transformado también sus instrumentos de evaluación poniendo énfasis en el desarrollo y dominio de competencias que los perfiles de egreso ofrecen en los planes de estudio de las IES.

Investigar sobre la evaluación del currículo de planes de estudio con enfoque por competencias en el nivel superior, nos permite tener un diagnóstico del desempeño de las competencias que se han establecido en los planes de estudio en el nivel superior, su implementación y desarrollo, de esta forma, presentar una propuesta de modelo de evaluación curricular bajo este enfoque educativo que contribuya a indagar el impacto que tienen las competencias en el desarrollo profesional de los estudiantes y para las IES son desafíos que cualquier currículo a implementarse debe considerar como una dimensión de cambio en las estrategias didácticas y la forma de evaluación (Díaz Barriga, 2006)

Por lo tanto, realizar una investigación que permita presentar una propuesta de un modelo de evaluación curricular por competencias podrá permitirnos validar que las competencias y los resultados de aprendizaje que se establecen en los Planes de Estudio de la BUAP estén alineados con los objetivos institucionales. De igual forma, el modelo nos permitirá obtener información respecto al desarrollo de las competencias en los estudiantes dentro del proceso enseñanza – aprendizaje del programa de estudios. Así, dado que el modelo de evaluación curricular que se va a construir es para programas de estudio en la BUAP partimos desde la concepción instrumental del proceso enseñanza aprendizaje del Modelo Universitario Minerva y las adecuaciones que tuvieron los planes de estudio en 2016, al rediseñarse bajo el enfoque por competencias.

Alcances y limitaciones

Este proyecto de investigación se llevó a cabo en la Licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con la generación 2016 A, bajo el marco del Modelo Universitario Minerva. La investigación está centrada en presentar una propuesta de modelo de evaluación curricular para planes de estudio con enfoque por competencias dentro del contexto de la BUAP. Este proyecto pretende identificar las variables fundamentales para la evaluación de los planes de estudio por competencias, construir con base en ellas dos instrumentos que permitan recolectar información por parte de los estudiantes y así, proponer un modelo de evaluación curricular que contemple la opinión de los mismos. Dado el tiempo que dura el programa de estudio, no nos permite realizar una investigación en la que se considere la perspectiva de todos los actores involucrados, no obstante, este estudio, será un aporte para la construcción de una guía que permita el desarrollo de más investigaciones de este tipo.

Por otra parte, respecto a las limitaciones del estudio, una de las principales es la que se refiere a la disponibilidad de acceso a la información en los sitios oficiales de la Institución, ya que esta es bastante restringida y, dadas las condiciones de protección de información por derechos de autor, no toda está disponible en los sitios electrónicos oficiales de la Institución. Una posibilidad latente es que, al egresar la generación de estudiantes con la que se ha trabajado, la Unidad Académica decida hacer una actualización del Plan de Estudios sin un enfoque por competencias, lo cual limitaría de forma parcial, la vigencia de este proyecto.

Dado que los procesos educativos no son permanentes ni estáticos, esta investigación pretende ser un aporte para la construcción de futuros modelos de evaluación curricular para planes de estudio con enfoque por competencias a fin de contribuir a tener una educación de tipo superior de calidad y pertinente que permita a los estudiantes tener una formación integral y con las competencias necesarias para desarrollarse de manera exitosa en un contexto regional, nacional e internacional.

CAPÍTULO I: MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO

En este capítulo se analizan las principales políticas y recomendaciones que han hecho los organismos internacionales en el ámbito de la educación. De manera particular se mencionan las que están relacionadas con la evaluación curricular de los planes de estudio, sobre todo, aquellos que han adoptado el enfoque de desarrollo de competencias para la formación de los estudiantes de nivel superior en el contexto mexicano.

Cabe destacar que, puesto que estas políticas tienen una influencia determinante que va desde la esfera internacional, nacional, estatal e institucional, es necesario presentar una breve descripción del contexto histórico en torno a esta temática con la finalidad de comprender de mejor manera este proyecto de investigación.

1.1 Contexto Histórico de la Evaluación Curricular en la Educación Superior

Una de las principales características de los sistemas educativos en las últimas décadas tiene que ver con la responsabilidad que se les ha conferido de ser un factor determinante en el desarrollo de las sociedades en las que se encuentran inmersos, puesto que se reconoce que los países que sean capaces de generar conocimiento y aplicarlo, serán los que se destaquen en el orden internacional. Es por ello que se espera que la educación superior forme nuevas generaciones de profesionales que atiendan a las demandas del contexto laboral, que procuren el desarrollo de la economía, y que, al mismo tiempo, sean capaces de responder y satisfacer las necesidades en ámbitos como el cultural y social.

Esto ha generado que los distintos sistemas educativos y, de manera particular, a través de sus instituciones de educación superior, estén en una permanente búsqueda de nuevos modelos académicos, formas de organización y gestión, así como paradigmas y enfoques

educativos que permitan a sus currículos estar en concordancia con las políticas y recomendaciones que permean desde los ámbitos internacional y nacional.

Uno de estos enfoques educativos que se ha propuesto es la educación basada en competencias, a través de la cual se busca contribuir al desarrollo de la formación integral de los estudiantes. Para las universidades, esto sigue siendo un importante reto, puesto que su incorporación no solo se debe contemplar en el diseño de los planes de estudio, sino también en la implementación y desarrollo de todos los procesos educativos que conlleva la educación superior, y dentro de los cuales se destaca por supuesto, la evaluación.

Dentro del ámbito de la educación superior, la evaluación es parte de todo proceso de planeación y tiene como finalidad apoyar en la toma de decisiones durante el inicio, desarrollo y conclusión de cualquier proceso educativo. Además, de acuerdo con su estructura, características y funciones particulares, no solo se limita a verificar los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en un determinado curso, sino que también puede ser lo suficientemente amplia como para valorar las condiciones en las que se encuentra en general un sistema educativo.

Las políticas de evaluación institucional vieron su origen a raíz de los esfuerzos por analizar los elementos de los sistemas de educación superior relativos al aprovechamiento de los estudiantes y la implementación de planes y programas de estudio. Es así que, durante el siglo XX, principalmente en la década de 1980, en países como Estados Unidos y Reino Unido, los esfuerzos de evaluación se tomaron por parte del estado como un mecanismo para tener el control en actividades de académicas, de investigación y de desempeño del personal docente. Por su parte, en Holanda, Francia y Reino Unido, fue particularmente entre los años 1983 y 1985 que se implementaron estas iniciativas de evaluación y se basaron en esquemas

y programas institucionales destinadas a implementarse a nivel nacional. Pocos años después esta tendencia llegó a los países nórdicos y posteriormente, hacia 1989, se retomó en varios países latinoamericanos como México, Chile, Brasil y Colombia, quienes incorporaron la evaluación de sus sistemas de educación superior como estrategias dentro de sus planes nacionales de desarrollo (Brunner, 1991).

Como se puede observar, la preocupación por la evaluación de la calidad fue uno de los temas centrales que se destacó en la agenda de las políticas públicas en educación superior, particularmente en la década de los noventa, ya que se conceptualizaba a la evaluación como una herramienta de planeación y gestión universitaria que debía ser permanente y no solamente parte del tradicional discurso de las instituciones de educación superior. Es decir, a partir de este momento, los procesos de evaluación adquirieron una importante relevancia que se tradujo en programas que emprendieron los sistemas educativos de todo el mundo y para los cuales se contó con el apoyo de los organismos internacionales (Vessuri, H. 1990).

1.2 Políticas Educativas de Educación Superior en el Ámbito Internacional

Los organismos internacionales son un elemento importante para la implementación de políticas, programas y estrategias para intentar resolver las problemáticas que los países han determinado como prioritarias: erradicación de la pobreza, acceso a servicios de salud y garantizar educación para todos. Estos organismos tienen como finalidad, entre otras, emitir recomendaciones y propuestas que puedan ser un referente para los gobiernos en la discusión e implementación de políticas educativas que contribuyan a mejorar la calidad y pertinencia de sus sistemas educativos. Por tal razón, en este apartado, se revisan las políticas y recomendaciones que estos organismos han realizado en materia educativa, en específico,

aquellas que se refieren a la evaluación curricular de planes de estudio como medio para contribuir a mejorar la educación superior.

Dentro de estos organismos, el primero que se destaca es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por sus siglas en inglés UNESCO, que es una entidad internacional que busca establecer la paz en todos los países a través de la educación, la ciencia y la cultura, apoyados en programas que buscan contribuir a la concreción de los objetivos de desarrollo sostenibles en la agenda 2030 (UNESCO, 2018). La UNESCO tiene un liderazgo a nivel mundial respecto a temas de educación; sus contribuciones han reforzado los sistemas educativos en varios países ya que dichas recomendaciones abarcan desde educación inicial hasta la educación superior. Para este organismo la educación “transforma vidas y ocupa el centro mismo de la misión de la UNESCO, consistente en consolidar la paz, erradicar la pobreza e impulsar el desarrollo sostenible” (UNESCO, 2019,parr.1).

De manera particular, la UNESCO ha centrado su atención en la educación superior, ya que la concibe no solo como un derecho humano y un bien público, sino, además, como la principal herramienta capaz de generar desarrollo social. Es por ello que ha desarrollado una serie de conferencias que son referencia para las innovaciones y transformaciones en la educación terciaria en todos los países.

Es así como, en 1998 y a raíz de una serie de conferencias regionales, la UNESCO celebró en la ciudad de Paris la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI*. La finalidad fue discutir sobre los temas más relevantes y retos que la educación superior debía enfrentar con la llegada del nuevo milenio. Los temas que se destacaron fueron los de pertinencia, calidad, gestión, financiamiento e internacionalización, así como, la

necesidad de la incorporación de las nuevas tecnologías de la información en los procesos escolares, la vinculación con el sector empresarial, la responsabilidad social y el desarrollo humano sostenible (Tünnermann, 2010).

Como resultado de la conferencia se aprobó una declaración estructurada en tres apartados y un preámbulo. El primero corresponde a *Misiones y funciones de la educación superior*, el segundo a *Forjar una nueva visión de la educación superior*; y por último *De la visión a la acción*. En la sección *De la visión a la acción*, la declaratoria reconoce en el artículo 11 en el inciso a), la importancia de poner en marcha procesos encaminados a la evaluación interna y externa de las instituciones de educación superior con miras a mejorar la calidad tanto en los procesos administrativos como en los educativos, ya que “la calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades” (UNESCO, 1998, p.27).

Esta es una de las principales aportaciones de la Conferencia del 98, pues en ella se reconoce que es fundamental evaluar los sistemas de aprendizaje pues de ello depende garantizar una educación superior de calidad que permita a los individuos desarrollar de manera integral todas sus capacidades como ser humano. Por tal razón, se manifiesta que deben considerarse diversos aspectos, uno de ellos es la pertinencia, la cual “debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen” (UNESCO, 1998,p.2).

Para esto, se propone evaluar todas las funciones y actividades que se contemplan en los procesos educativos, tales como los métodos de enseñanza que se emplean, la preparación académica y formación continua de los profesores, la investigación que se realiza, la infraestructura y recursos económicos con que se cuenta y, por supuesto, los planes de

estudio. Todo, sin perder de vista que todo proceso de evaluación debe partir de la realidad y marco contextual e institucional que corresponde a las distintas universidades, es decir, que se debe partir de la propia política al considerar elementos como la misión, visión, valores y, por supuesto, la normativa que rige la vida de cada institución de educación superior.

En esta conferencia se enfatiza no solo la importancia sino también la complejidad de la evaluación, su amplitud y necesidad de ser vista con objetividad y desde una perspectiva ética, por lo que esta perspectiva se convirtió en un referente durante la siguiente década para las transformaciones que implementaron las instituciones de educación superior a través de sus planes de desarrollo, políticas, metas, objetivos y estrategias de acción, mismos que les permitieron responder a las recomendaciones y los retos que implicó el inicio del siglo XXI.

Es así como, en 2009, la UNESCO nuevamente convocó en la sede de París, a los representantes de los Estados Miembros del organismo a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, titulada *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Durante esta reunión, los asistentes se centraron en analizar los nuevos paradigmas respecto a la educación superior y a los cuales se enfrentaría la sociedad hacia la primera década del siglo XXI. Por tanto, uno de los principales retos que se definió fue el de “poner a disposición el conocimiento existente y generar conocimiento nuevo al servicio de la construcción social” (López Segrera, 2010, p.105). Por lo que se “ratificó la importancia de la educación superior y la investigación para hacer frente a los desafíos mundiales y construir economías basadas en el conocimiento que sean más integradoras, equitativas y sostenibles”(López Segrera, 2010, p.106). Así, la postura de esta conferencia fue manifestar que la educación superior es responsabilidad de todos los actores educativos involucrados, pero, en especial, de los gobiernos.

Otro de los temas centrales de esta conferencia es sobre la función que tienen las universidades dentro de la sociedad al constituirse en los espacios donde se forma a los futuros profesionales que atenderán los problemas y necesidades que su contexto requiera, es decir, la responsabilidad social que debe asumir al ser un eje de transformación social (López Segre, 2010). Esta responsabilidad se traslada dentro de las instituciones en diversos procesos, principalmente en el diseño curricular de los planes de estudio donde se establecen los perfiles de egreso, los contenidos educativos, los perfiles docentes y los requerimientos mínimos para su instrumentación, así como la evaluación de cada uno de los elementos que integran dichos planes.

Estos temas siguieron presentes una década más tarde y, en 2018 se lleva a cabo, a través del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina, la tercera conferencia regional que tuvo lugar en Córdoba, Argentina. Sus propósitos fueron “(a) contribuir con la consolidación de los sistemas en la región y (b) generar espacios de investigación e innovación para el desarrollo humano, la convivencia democrática y la ciudadanía, sobre principios de tolerancia, solidaridad y compromiso social”(IESALC, 2018,p.4):

La Conferencia Regional de Educación Superior, plantea la necesidad de que:

Los estados asuman el compromiso irrenunciable de regular y evaluar a las instituciones y carreras, de gestión pública y privada, cualquiera que sea la modalidad, de tal manera que se garantice el acceso universal, la permanencia y el egreso de la educación superior, atendiendo a una formación de calidad con inclusión y pertinencia local y regional (EISALC, 2018, p.10).

La intención es establecer una cultura de la evaluación en el ámbito de la educación superior a fin de garantizar que la formación que reciben los estudiantes en las instituciones, sin importar el modo de financiamiento, ya sean públicas o privadas; ni la modalidad que se curse, sea de calidad, inclusiva, y que permita adaptarse a las necesidades de su contexto local y regional. Por tal razón, se consideró urgente que las instituciones de educación superior flexibilizaran sus planes de estudio, es decir, “revisar las estructuras curriculares a fin de orientarlas por competencias, reducir los contenidos en la formación de pregrado y ampliar las oportunidades en postgrado” (IESALC, 2018, p.12). Para que este propósito pueda llevarse a cabo, es necesario realizar evaluaciones que permitan identificar, las fortalezas y debilidades de los planes de estudio, de tal manera que puedan proponerse planes de mejora que sean en beneficio de la formación académica de los estudiantes.

Esta evaluación curricular permitirá tener un diagnóstico para identificar los aspectos a mejorar en un Plan de Estudios con el fin de garantizar que los objetivos y perfiles de egreso se cumplan y tener profesionales competentes que se adapten a las necesidades y problemáticas que demanda el contexto regional, nacional e internacional, de modo que puedan contribuir a mejorar la calidad de vida de la sociedad en sus diferentes ámbitos: salud, educación, economía y erradicar la violencia en todos sus tipos, como lo establecen los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible publicados en 2015 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el documento *Transformando nuestro mundo: la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.

Para el logro de estos Objetivos de Desarrollo Sostenible, la educación es la principal herramienta con la que cuenta la sociedad para reducir las brechas de desigualdad y con ello mejorar la calidad de vida de las personas en todos los aspectos. Es así que la UNESCO

plantea en el objetivo número 4 la necesidad de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos” (ONU México, 2017,p.6) y de forma más concreta, en la meta 4.3 “Asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”(ONU México, 2017, p.6). Además, se reconoce que, la principal forma de garantizar una educación de calidad en la educación superior es a través de la evaluación curricular, ya que, al valorar todos los elementos del proceso educativo, y en particular, las características del Plan de Estudios, se pueden identificar las áreas de oportunidad que permitan, de ser necesario, un rediseño curricular que permita a los egresados atender las necesidades de la sociedad en todos sus ámbitos.

Como se puede observar de acuerdo con las principales políticas revisadas por la UNESCO, este organismo se ha pronunciado en favor de promover la calidad y la evaluación de la educación superior para que los egresados de este nivel educativo puedan atender las necesidades del mercado laboral, contribuir a una transformación social y con ello contribuir al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

El segundo organismo internacional que tiene una importante injerencia en el ámbito de la educación, y, de manera particular en el nivel superior, es el Banco Mundial. Fue creado en 1944 junto con el Fondo Monetario Internacional como agencias pilares que contribuyeron en la reconstrucción de los países en la crisis posterior a la segunda guerra mundial. Su misión consiste en poner fin a la pobreza extrema, promover la prosperidad compartida y el desarrollo sostenible (Banco Mundial, 2019). Dentro de las principales políticas que ha dictado el Banco Mundial en el ámbito educativo, se destacan aquellas que se enfocan en

aspectos como la eficiencia, la calidad, el financiamiento, la evaluación y la internacionalización en todos los niveles educativos. De manera particular, en lo que se refiere a la educación superior, sus principales aportes se centran en las estrategias y acciones que los estados miembros del organismo deben seguir en materia de calidad, financiamiento e internacionalización de sus respectivos sistemas terciarios (Maldonado, 2000).

De este modo, el Banco Mundial (1995) ha trabajado para emitir recomendaciones respecto a la educación superior, un ejemplo de ello es el documento *La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*, donde analiza las principales dimensiones de las instituciones universitarias con la finalidad de mejorar los resultados de este nivel y con ello contribuir al desarrollo económico y social de los países. De manera particular se destaca en este documento el capítulo cinco, *Enfoque en la calidad, la adaptabilidad y la equidad*, en donde aborda de forma concreta la necesidad de fortalecer los mecanismos de evaluación como medio para mejorar la calidad de la enseñanza, ya que asume la importancia de evaluar “la calidad y pertinencia de los programas, ya que ayudan a fijar y mantener niveles elevados de desempeño” (Banco Mundial, 1995, p.78).

Asimismo, el Banco Mundial, como menciona Alcántara (2007), en referencia al documento publicado por este organismo: *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*, menciona que los sistemas educativos de los distintos países, deben realizar acciones a fin de mejorar la calidad de la educación superior en cuatro ejes fundamentales: financiamiento, uso efectivo de los recursos, gobierno de las universidades, y desarrollo curricular. Éste último elemento es considerado como un factor determinante para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y como medio para que los estudiantes desarrollen

las competencias necesarias que les permitan pugnar con otros egresados a nivel internacional de manera equitativa.

De esta forma, el Banco Mundial propone que deben establecerse mecanismos que permitan asegurar la calidad, equidad y eficiencia de la educación superior, aunque en un discurso contradictorio les dé mayor peso a las tasas de retorno de la educación básica que las del nivel superior. No obstante, considera a la educación superior como un medio importante para el desarrollo económico y social de las naciones, pero no hay recomendaciones específicas respecto a otorgar mayor financiamiento a Estados que implementen normativas que tengan como garante mejorar la calidad de la educación superior que se imparte a través de un diagnóstico previo como lo es la evaluación curricular.

Por último, en el entorno iberoamericano, se destaca en su interés por dictar políticas educativas, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, organismo que ha propuesto acciones para mejorar la educación en todos los niveles escolares a través de la publicación de documentos como el que emitió en 2010 *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* (2010). En este documento propone un total de 10 metas generales que deberán cumplirse con base en metas específicas, indicadores y niveles de logro. Así, la meta general número seis plantea “favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional (ETP)” (OEI, 2010, p.155), con su meta específica 16 “Mejorar y adaptar el diseño de la educación técnico-profesional de acuerdo con las demandas laborales” (OEI, 2010, p.155). De esta forma se espera que las instituciones de educación superior puedan diseñar “las carreras en función de las competencias derivadas de la demanda laboral” (OEI, 2010, p.155). Con estas metas y nivel de logro, las universidades se ven obligadas a

incorporar en sus diferentes procesos académicos, mecanismos de evaluación que les permitan identificar los principales problemas profesionales a los que se enfrentarán sus egresados en el contexto del mercado laboral.

Como se puede observar a partir de la revisión que se ha hecho de las principales políticas que en materia de educación superior han dictado los organismos internacionales con mayor influencia en el ámbito educativo, el tema de la evaluación, así como los mecanismos para llevarla a cabo se ha convertido en tema central de investigación y análisis puesto que es mediante este proceso que se puede lograr la mejora de los planes de estudio a través de los cuales se forma a las futuras generaciones de profesionales que contribuirán al desarrollo científico, tecnológico y social de las comunidades.

1.3 Políticas Educativas de Educación Superior en el Ámbito Nacional

La educación superior, como menciona Fernández Fassnacht (2017), es un “bien de carácter estratégico para las naciones, en tanto es el vínculo indisoluble entre la generación de capital humano altamente capacitado y la producción y difusión de conocimientos que favorecen la conformación de sociedades más justas y economías más competitivas” (p.184); por lo tanto, es necesario que la formación que imparten las instituciones de educación superior en el contexto nacional sea de calidad, es decir, que le dé la posibilidad a los egresados de contar con las competencias profesionales que les permitan desarrollarse de manera no solo en el ámbito laboral, sino también para que puedan incorporarse a espacios de investigación y desarrollo de tecnología en diversos contextos, ya sea a nivel regional, nacional o internacional.

Es por ello que, para abordar las propuestas y orientaciones en torno a la evaluación curricular en la educación superior en nuestro país, se tomaron como referencia documentos

a partir de los cuales se establecen las políticas educativas del nivel terciario, los más importantes de ellos son: es el *Plan Nacional de Desarrollo 2019 -2024*, el *Programa Sectorial de Educación 2020 – 2024*, así como las propuestas emitidas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que como organismo orientado al desarrollo de la educación superior en nuestro país, emite directrices para orientar las acciones educativas en las universidades mexicanas.

En primer lugar, el Plan Nacional de Desarrollo, documento en el que el Gobierno Federal de nuestro país establece los objetivos prioritarios de desarrollo del sexenio. En esta ocasión, cabe destacar que se elaboró a partir de la consulta ciudadana y que de ella se definieron los ejes generales y transversales que permitieron determinar las pautas y acciones que la presente administración emprenderá para atender a las necesidades y demandas sociales.

De esta forma, el actual gobierno definió los tres ejes generales que conforman el Plan Nacional de Desarrollo 2019 -2024. En el primero de ellos, que se refiere al ámbito de Política y Gobierno, se busca, como se manifiesta en sus apartados, “erradicar la corrupción, el dispendio y la frivolidad; recuperar el estado de derecho y cambio de paradigma en seguridad” (Poder Ejecutivo Federal, 2019, p.1). En el segundo eje, que corresponde a la política social, se quiere “construir un país con bienestar, el desarrollo sostenible, el derecho a la educación, salud para toda la población y una cultura de paz y bienestar para todos” (Poder Ejecutivo Federal, 2019, p.2) . Por último, en el tercer eje que corresponde al desarrollo económico, se propone “ detonar el crecimiento, mantener las finanzas sanas, impulsar la reactivación económica, el mercado interno y el empleo” (Poder Ejecutivo Federal, 2019, p.2).

Además, el gobierno federal pretende hacer frente a la situación de pobreza, exclusión, inseguridad y falta de empleo que sufre nuestro país a través de una serie de objetivos y programas con lo que se busca garantizar una mejor calidad de vida de la sociedad mexicana. Sin duda alguna, la cobertura, la inclusión y el derecho a la educación es uno de los principales retos en la actualidad, es por ello que en el Plan Nacional de Desarrollo se considera los siguientes puntos para mejorar las condiciones educativas del país:

- “Garantizar empleo, educación, salud y bienestar mediante la creación de puestos de trabajo, el cumplimiento del derecho de todos los jóvenes del país a la educación superior” (p.19)
- “Jóvenes escribiendo el futuro es un programa nacional dirigido a jóvenes que estén inscritos en algún centro de educación superior en modalidad escolarizada” (p.39)
- “Durante el periodo neoliberal el sistema de educación pública fue devastado [...] se pretendió acabar con la gratuidad de la educación superior” (p.42)
- “Esta estrategia perversa se tradujo en la degradación de la calidad de la enseñanza en los niveles básico, medio y medio superior y en la exclusión de cientos de miles de jóvenes de las universidades” (p.43)
- “Garantizar el acceso a la educación superior a todos los jóvenes del país y revertir la mal llamada Reforma Educativa” (p.44).
- “Ningún joven que desee cursar estudios de licenciatura se quedará fuera de la educación superior por falta de plazas en las universidades y ninguno estará condenado al desempleo, al subempleo o a la informalidad” (p.61)

Como se puede observar, el actual plan de desarrollo, a diferencia de los emitidos en sexenios anteriores, no cuenta con objetivos, estrategias y líneas de acción específicos. Por ejemplo, en el ámbito educativo, lo que se presenta es una visión general y se enfatiza el derecho a la educación como un derecho universal que, además, se encuentra presente en el Artículo 3 de la Constitución Política de nuestro país. Cabe destacar la importancia de la última reforma que se tuvo en el año 2019 y a partir de la cual la educación de nivel superior es considerada como obligatorio, pero se delega a los gobiernos estatales y municipales el establecimiento de políticas mediante las cuales “fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale” (Secretaría de Gobernación, 2019, p.7). Por tanto, se concibe a la educación superior como el medio que, por un lado, permite a los individuos tener mayores posibilidades de acceso a empleo, salud, bienestar, y por otro, contribuir a erradicar la corrupción y reactivar la procuración de justicia en el país.

Es por lo que, para atender la demanda de cobertura en el nivel superior y mejorar las condiciones de este nivel educativo, se crearon las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, que tienen por objetivo atender a la demanda en zonas con mayor población, o bien, que no cuenten con instituciones de educación superior. La oferta académica incluye 30 programas educativos y 100 instituciones en las 31 entidades que comprenden la república mexicana. Una forma más de contribuir a la permanencia de los estudiantes en este nivel educativo es a través de las becas Jóvenes Escribiendo el futuro, programa social creado para ayudar a los estudiantes menores de 29 años a obtener recursos para mantener sus estudios superiores.

Como se ha podido observar, en definitiva, el Plan Nacional de Desarrollo, comprende aspectos respecto a la educación en todos los niveles, y lo que respecta al nivel superior, se destaca por la importancia que da a los temas de acceso y cobertura. Aspectos a

partir de los cuales, sin lugar a duda, deberán surgir consideraciones respecto a la calidad, la evaluación de los planes de estudio, el fortalecimiento a la formación docente, entre otros, puesto que son indicadores indispensables en el desarrollo de todo sistema educativo.

En alineación con las metas nacionales, se emite el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 con el propósito de coadyuvar en el logro de los objetivos establecidos por el gobierno federal, particularmente el de generar una educación de excelencia, con inclusión y equidad. Para esto, se establecen seis objetivos prioritarios, a saber:

derecho [...] a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, [...] de excelencia, pertinente y relevante. [...] Revalorizar a las maestras y maestros como agentes fundamentales del proceso educativo [...]. Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza aprendizaje [...]. Derecho a la cultura física [...]. Fortalecer la rectoría del Estado y la participación de todos los sectores (Diario Oficial de la Federación, 2020, p.194)

A partir del establecimiento de estos objetivos se derivan 30 estrategias prioritarias, 265 acciones y 6 metas, cada una con sus respectivos parámetros. El sustento de estas directrices se da en el apartado *Análisis del Estado Actual*, y en el cual sostiene que la corrupción en la educación desde décadas pasadas ha afectado en diversos aspectos como: “escuelas ficticias, diplomas falsos, carencia de manuales escolares, discrecionalidad en el otorgamiento de becas, venta de plazas, irregularidades en el ejercicio del gasto público y licitaciones a modo, por mencionar algunas” (Diario Oficial de la Federación, 2020, p.196). A partir de citadas problemáticas es que se justifica la propuesta de estas acciones que buscan mejorar la situación educativa del país.

De esta forma, se establece en el objetivo prioritario “6.2 Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes

tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional” (Diario Oficial de la Federación, 2020, p.204), para ello se crea la estrategia prioritaria 2.1 “Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes a los desafíos del siglo XXI y permita a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes adquirir las habilidades y conocimientos para su desarrollo integral”(Diario Oficial de la Federación, 2020, p.216). Es así como, para concretar estas propuestas y en lo que respecta a educación superior, el Programa Sectorial plantea tres acciones puntuales referentes a los planes de estudio y la evaluación de los mismos, las cuales se mencionan a continuación:

- “2.1.6 Robustecer los procedimientos de evaluación, acreditación y certificación de los programas de educación superior que realizan las instancias facultadas por las disposiciones normativas vigentes, como medida de aseguramiento de la excelencia educativa” (p.217).
- 2.1.7 Promover, con pleno respeto a la autonomía universitaria, procesos de revisión y actualización para la transformación curricular en la educación superior, centrada en la formación integral de las y los estudiantes, con la participación de los actores involucrados en los subsistemas e instituciones (p.217).
- “2.1.8 Armonizar los planes y programas de estudio de los servicios educativos de todos los tipos niveles y modalidades para facilitar la transición y movilidad entre los mismos” (p.217).

A partir de estas consideraciones, se observa que los lineamientos presentados en el Programa Sectorial están enfocados a que la evaluación curricular tenga una mayor relevancia en los procesos educativos con mira a mejorar los planes de estudio para que estos sean relevantes, pertinentes, y contribuyan al desarrollo social y económico del país. Es así

como se busca que la educación que se oferte en este nivel educativo pueda ser inclusiva, equitativa, procure bienestar entre la población y, con ello, abonar en la concreción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible con los que se ha comprometido nuestro estado nación.

En nuestro país, una de las instancias que en el ámbito de la educación superior tiene gran relevancia por su carácter no gubernamental y dado que propone políticas y participa en la creación de planes y programas de desarrollo de las instituciones de educación superior públicas y particulares más importantes del país, es la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). A través de su historia, este organismo ha tenido un especial interés en apoyar la generación de proyectos destinados a ampliar la cobertura; contribuir a fortalecer y mejorar la calidad a través de mecanismos de evaluación de los planes y programas de estudio; mejorar la profesionalización de los docentes y favorecer la movilidad para conformar redes de colaboración (ANUIES, 2018).

En 2018, la ANUIES publicó el documento titulado *Visión y acción 2030*, que consiste, de manera general, en una propuesta para “la mejora estructural de la educación superior con la participación de todas las instituciones asociadas, lo que nos permitirá continuar con la tradición de diseñar y concertar nuevas políticas públicas con las autoridades educativas federales y estatales” (ANUIES, 2018, p.14). A través de lo emitido en este documento, se busca lograr la renovación de la educación superior en México por medio de cinco ejes de transformación: “mejor gobernanza para el desarrollo del sistema de educación superior; ampliación de la cobertura con calidad y equidad; mejora continua de la calidad de la educación superior; ejercicio pleno de la responsabilidad social; y certeza jurídica y presupuestal para el desarrollo de la educación superior” (ANUIES, 2018, p.14). Es importante destacar que estos ejes no son independientes, por el contrario, la

interdependencia entre ellos es visible, es decir, el mayor avance en alguno de ellos permeará en la gestión y desarrollo de los demás.

A partir de la definición de estos ejes temáticos, se han establecido objetivos particulares y políticas específicas que las instituciones han de considerar para favorecer la innovación en todos sus procesos educativos. Es así que el eje 4.3 *Mejor continua de la calidad de la educación superior*, se define como objetivo estratégico “Asegurar mejor educación a más mexicanos mediante la innovación de procesos académicos en las IES y la puesta en marcha de enfoques renovados de evaluación y acreditación” (ANUIES, 2018, p.120). De forma puntual, las siguientes políticas son las que se consideran fundamentales para el desarrollo de este proyecto de investigación:

3. “Los resultados de la evaluación y acreditación deben contribuir a incrementar el nivel de competitividad del país y posicionarlo ventajosamente en el ámbito internacional como resultado de la buena formación de profesionales capaces de enfrentar los retos científicos y tecnológicos” (p.121)

4. El nuevo concepto de calidad deberá ser integral, privilegiará los resultados alcanzados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y orientará el diseño de un modelo de evaluación y acreditación útil para mejorar las competencias profesionales e incrementar el capital humano, social y cultural del país (p.121).

6. Deberá asegurarse que los estudiantes egresen con los conocimientos científicos y técnicos, así como las competencias y los valores que los habiliten para ingresar con éxito a los mercados laborales, responder a los retos de la cuarta revolución industrial y para desarrollar proyectos independientes. Para ello se impulsarán modelos educativos innovadores en todos los subsistemas de educación superior (p121).

Estas políticas indicadas por ANUIES respecto a la evaluación y calidad de la educación superior, pone de manifiesto la importancia de llevar a cabo evaluaciones dirigidas a los planes de estudio con el propósito de identificar los resultados, tanto positivos como negativos, y fortalecer así las áreas de oportunidad detectadas para garantizar que los estudiantes egresen con una mejor formación académica y desarrollen las competencias que les permitan incorporarse al ámbito laboral, fortalecer aspectos económicos y sociales del contexto en el que se encuentran inmersos, además de tener la oportunidad de continuar con estudios de posgrado para incidir en la investigación y desarrollo tecnológico del país.

Es evidente que las políticas emitidas por la ANUIES, aportan relevancia y pertinencia al desarrollo de este proyecto de investigación y han contribuido a diseñar una propuesta que abone a la generación de una educación superior pertinente y con responsabilidad social que permita elevar la calidad educativa de nuestra universidad.

Las políticas emitidas a nivel nacional deben ser asumidas también a nivel estatal, de tal manera que exista concordancia entre ambos niveles de gobierno y se amplíen las posibilidades de las metas establecidas. Es por lo que, en el Estado de Puebla, para la presente administración se emitió el Plan Estatal de Desarrollo 2019-2024, documento en donde se expresan las principales líneas de la política pública de desarrollo de la entidad poblana. En esta gestión, se plantea una visión de gobierno que busca hacer de Puebla un estado que se caracterice por tener “un rostro más humano, seguro y justo”(Gobierno de Puebla, 2019, p.15) y en donde los ciudadanos “tengan valores, mejores oportunidades y alternativas de desarrollo, sin distinción alguna, respetando la multiculturalidad, los recursos naturales, los derechos humanos, la convivencia y la armonía de su gente” (Gobierno de Puebla, 2019, p.15)

Para el logro de este objetivo central del gobierno estatal, se establecen once programas sectoriales: Gobernabilidad y cultura de la legalidad, Seguridad pública, Desarrollo rural, Trabajo, Desarrollo económico, Turismo, Movilidad y transporte, Salud, Bienestar, Cultura, y Educación. En cuanto al Programa Sectorial de Educación, se plantea la visión de convertirse en un estado “que garantice el derecho a la educación de la niñez y juventud, al colocarlos en el centro de sus decisiones, con el fin de formar ciudadanía para la transformación”(Gobierno de Puebla, 2020, p.6).

De manera concreta, en el ámbito de la educación se plantea el Objetivo 1 “Generar las condiciones educativas que permitan mejorar el bienestar integral de las personas” (Gobierno de Puebla, 2020, p.34). Para lograrlo, se plantean siete estrategias generales con sus respectivas líneas de acción, así como tres estrategias transversales específicas. mismas que se enuncian a continuación:

Estrategias:

1. Incrementar el acceso a la educación de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y población adulta en todos los niveles educativos (Gobierno de Puebla, 2020, p. 37).
2. Impulsar la formación integral de los estudiantes del sistema educativo que permita la movilidad social y crecimiento económico en el estado (Gobierno de Puebla, 2020, p. 37).
3. Promover la cultura física, el deporte y el deporte adaptado como elementos de esparcimiento y desarrollo de capacidades para contribuir al bienestar individual y social (Gobierno de Puebla, 2020, p. 38).

4. Incentivar la participación social mediante la corresponsabilidad de los diferentes sectores de la sociedad (Gobierno de Puebla, 2020, p.38).
5. Promover la formación de ciudadanas y ciudadanos éticos con humanismo cívico y reflexivo en favor de la construcción de comunidades justas (Gobierno de Puebla, 2020, p.38).
6. Establecer esquemas de coordinación entre los sectores público, académico, privado y social para garantizar la pertinencia del capital humano con las necesidades económicas regionales (Gobierno de Puebla, 2020, p.38).
7. Incorporar la investigación como elemento fundamental en la educación y el desarrollo regional (Gobierno de Puebla, 2020, p.38).

Estrategias Transversales

1. Infraestructura. Fortalecer los mecanismos de gestión escolar para mejorar la infraestructura y equipamiento en todos los niveles, con énfasis en las localidades de alta y muy alta marginación (Gobierno de Puebla, 2020, p.39).
2. Pueblos Originarios. Impulsar el enfoque intercultural en el sistema educativo para garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad para el desarrollo del estado (Gobierno de Puebla, 2020, p.40).
3. Igualdad Sustantiva. Impulsar la educación inclusiva y con perspectiva de género en todos los niveles, que permita potencializar las capacidades de las personas (Gobierno de Puebla, 2020, p.40).

De manera general, las líneas de acción tanto de las estrategias, como de las estrategias transversales están planteadas para todos los niveles educativos, y solo en unas

cuantas de ellas se hace referencia de manera concreta al ámbito de la educación superior. Se enuncian a continuación para su conocimiento:

- Fortalecer los programas de educación a distancia en los niveles de media superior y superior (Gobierno de Puebla, 2020, p.37).
- Consolidar un sistema de calidad para la formación de maestras y maestros conforme a las necesidades estatales y la normatividad nacional (Gobierno de Puebla, 2020, p.37).
- Impulsar enfoques educativos con visión humanística en los niveles básica, media y superior (Gobierno de Puebla, 2020, p.38).
- Propiciar el desarrollo de proyectos productivos en los niveles de media superior y superior para el desarrollo de las regiones (Gobierno de Puebla, 2020, p.39).
- Vincular a las instituciones de educación superior al Ecosistema Emprendedor del estado (Gobierno de Puebla, 2020, p.39).
- Fomentar el ingreso al SNI entre la comunidad de investigadores en Puebla (Gobierno de Puebla, 2020, p.39).

Es importante mencionar que el Programa Sectorial de Educación se propone “formar alumnos técnicamente competentes y socialmente responsables” (Gobierno de Puebla, 2020, p.32). Se enfatiza también en la importancia de “contribuir a garantizar una educación humanista que impacte en el desarrollo social de los poblanos, a la disminución de la pobreza y a las desigualdades regionales” (Gobierno de Puebla, 2020, p.32). De esta manera se puede observar que a nivel estatal hay una evidente alineación con el Plan Nacional de Desarrollo y sus perspectivas respecto al ámbito educativo, lo que busca generar que haya también, de

alguna manera, un seguimiento de estas políticas al interior de las instituciones de educación superior del estado de Puebla tanto de carácter público como privado, y dentro de las cuales se encuentra, por supuesto, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

1.4 Contexto institucional: La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), es una institución de educación superior pública y autónoma que se fundó en 1578 en el Estado de Puebla como parte de los colegios que la Compañía de Jesús que se crearon en esa época. Actualmente, cuenta con 85 licenciatura y 105 de posgrado; alberga en sus instalaciones a 100, 827 estudiantes en los niveles media superior, técnico superior universitario, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado (BUAP, 2017). Está considera como la segunda mejor universidad del país según el ranking Best Global Universities 2021, tan solo por debajo de la máxima casa de estudios a nivel nacional, la Universidad Nacional Autónoma de México.

Es importante destacar el compromiso que la universidad ha hecho con los estudiantes, egresados y sociedad en general, de convertirse en una de las mejores universidades públicas a nivel estatal y nacional. Además de generar innovación, conocimiento científico y desarrollo tecnológico que le permitan contribuir a mejorar la calidad de vida de la ciudadanía y el desarrollo del país. Así lo manifiesta en su misión:

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla es una institución pública y autónoma consolidada a nivel nacional, comprometida con la formación integral de profesionales y ciudadanos críticos y reflexivos en los niveles de educación media superior, superior y posgrado, que son capaces de generar, adaptar, recrear, innovar y aplicar conocimientos de calidad y pertinencia social.

La Universidad fomenta la investigación, la creación y la divulgación del conocimiento, promueve la inclusión, la igualdad de oportunidades y la vinculación; coadyuva como comunidad del conocimiento al desarrollo del arte, la cultura, la solución de problemas económicos, ambientales, sociales y políticos de la región y del país, bajo una política de transparencia y rendición de cuentas, principios éticos, desarrollo sustentable, en defensa de los derechos humanos, de tolerancia y honestidad; contribuyendo a la creación de una sociedad proactiva, productiva, justa y segura. (BUAP, 2019b, párr. 1)

Este compromiso social de la Universidad con una sociedad cambiante que se encuentra inmersa en una serie de transformaciones sociales, económicas y culturales, se manifiesta y repercute de forma directa en los diversos proyectos de desarrollo institucionales que tienen como sustento el principio de incidir de manera pertinente en la formación de las nuevas generaciones de profesionales. Por tanto, la visión de la BUAP es:

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla es líder en el país y cuenta con posicionamiento internacional. La calidad y pertinencia de su oferta educativa y servicios académicos están sustentadas en una planta académica sólida y reconocida, un modelo educativo pertinente, flexible y enfocado en el estudiante, un desarrollo científico y tecnológico, una amplia influencia en la cultura y las artes, una estructura académica que funciona en redes de cooperación y colaboración nacionales e internacionales, una estructura administrativa y de gestión ágil, funcional, acreditada y flexible que apoya el quehacer académico, bajo una política de transparencia, rendición de cuentas y desarrollo sustentable. (BUAP, 2019d, párr.1)

De esta forma, la calidad y pertinencia de la educación que ofrece a través de sus planes de estudio es el principal eje de la Universidad. Tiene como base un modelo educativo

sustentado en las necesidades del contexto nacional e internacional; favorece la preparación continua del personal docente, el desarrollo de la investigación, así como la formación de estudiantes competentes y comprometidos con el desarrollo social y científico de su entidad, región y nación.

Es así que, en el marco del Plan de Desarrollo Institucional que corresponde a la gestión 2017 – 2021 encabezada por el Dr. José Alfonso Esparza Ortiz, se ha establecido una agenda estratégica que “establece los compromisos con los actores universitarios y la sociedad, con una visión de futuro al 2021 y que, además, traza una ruta de desarrollo hacia los objetivos deseados” (BUAP, 2018, p.11). En ella se contemplan 8 programas, cada uno de con sus respectivos objetivos propuestos, líneas de acción e indicadores que permitan el cumplimiento de la razón de ser de la Universidad y que ha sido expuesta párrafos antes en al citar la misión y visión institucionales.

Uno de los programas que se destacan en el actual plan de desarrollo, es el que se refiere a la *Oferta Académica*, puesto que en él la BUAP plantea como elemento fundamental, la flexibilidad curricular, y de la cual se dice que debe servir “de base a la innovación y mejor aprovechamiento de las capacidades académicas de nuestro claustro docente de los programas de licenciatura”(BUAP, 2018, p.18) a fin de poder establecer “nuevos perfiles de egreso que consideren aspectos cognitivos y procedimentales requeridos en cada disciplina [...] se amplía y reconoce el valor de disponer de un conjunto de actitudes y disposiciones de naturaleza flexible requeridas para trabajar en escenarios complejos e inciertos” (BUAP, 2018, p.18)

Dentro de este programa, se han planteado objetivos específicos con los cuales se busca alcanzar las metas institucionales propuestas en el plan de desarrollo. Dichos objetivos se mencionan a continuación:

Asegurar la pertinencia de la oferta educativa de la BUAP para responder a necesidades regionales, nacionales e internacionales de desarrollo social y económico y promover perfiles de egreso que aseguren la construcción de competencias asociadas con la empleabilidad y el emprendimiento, otorgando reconocimientos por el logro de competencias de carácter técnico, cognitivo y no cognitivo, así como promover las capacidades para aprender de por vida. (BUAP, 2018, p.19)

Por lo tanto, como se ha observado en las recomendaciones y políticas educativas tanto a nivel internacional como nacional, la pertinencia en la educación superior está directamente relacionada con la congruencia que debe existir entre los planes de estudio y las necesidades y problemáticas sociales. De esta forma, la BUAP se ha alineado a estas políticas en busca de una mejora en la calidad de la educación que imparte en su oferta académica, por ello, los perfiles de egreso deben estar sustentados en los problemas profesionales a los que los estudiantes deberán enfrentarse una vez que se encuentren inmersos en el mercado laboral y profesional. Por tal razón, este proyecto cobra relevancia al presentar una propuesta de evaluación curricular dirigida a los planes de estudio de nivel licenciatura en los que se propone un enfoque de desarrollo de competencias. Esta propuesta, permitirá identificar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas detectadas en dichos planes y fungirá como un importante insumo para facilitar procesos de actualización curricular que sean acordes con los requerimientos del mundo laboral, así como de aquellos requeridos en el ámbito de la investigación y desarrollo tecnológico presente y futuro.

1.5 Contexto de la Licenciatura en Procesos Educativos

La Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla pertenece a la División de Estudios Superiores de Ciencias Sociales y Humanidades y se

enfoca al desarrollo de la docencia y la investigación. Se fundó en 1965, contando con los colegios de Psicología, Filosofía, Letras e Historia. Actualmente, oferta 5 licenciaturas: Historia, Filosofía, Lingüística y Literatura Hispánica, Antropología Social y Procesos Educativos, las cuales están todas acreditadas por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Además, cuenta con ocho posgrados inscritos en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT (BUAP, 2019b).

La Facultad de Filosofía y Letras tiene una matrícula, según reportes del Anuario Estadístico 2018 – 2019, de 1473 estudiantes distribuidos en los cinco planes de estudio de licenciatura. Su matrícula más grande la conforma la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica con 351 alumnos, seguida de la licenciatura en Historia con 351, en tercer lugar la Licenciatura en Procesos Educativos con 279, la Licenciatura en Filosofía con 246 y por último, la licenciatura en Antropología Social con 201 estudiantes (BUAP, 2017).

El programa educativo de Procesos Educativos se incorporó a la oferta académica de la Facultad con la aprobación del H. Consejo Universitario en la segunda sesión extraordinaria el 9 de junio de 2010. Cabe destacar que la propuesta fue un trabajo en conjunto entre las Facultades de Psicología y Filosofía y Letras; así como la Dirección General de Innovación Educativa. De acuerdo con lo mencionado en el acta de aprobación de dicho programa, la licenciatura “impactará especialmente en la región, en el Estado de Puebla, para los poblanos y a México en General” (BUAP, 2010, p.13). Además, se destaca que tiene una “formación orientada a una educación de calidad, y a su habilitación para el diseño, gestión, instrumentación, coordinación, innovación y evaluación de los procesos educativos en diversos ámbitos” (BUAP, 2010, p.13).

Luego entonces, una vez que egresaron las dos primeras generaciones de esta licenciatura, y en cumplimiento con la meta del Plan de Desarrollo Institucional 2013-2017

de la BUAP de “Actualizar el 100% de los planes de estudio a partir del resultado de la evaluación de la implementación del Modelo Universitario Minerva y las necesidades de internacionalización de los programas” (BUAP, 2013, p.57), el Plan de Estudios tuvo un proceso de actualización curricular a partir del cual se realizaron importantes modificaciones en elementos como su objetivo, misión y estructura curricular. Así, los principales cambios que experimentó el plan de la licenciatura en Procesos Educativos consistieron en la incorporación de competencias específicas y dos áreas de especialización, mismas que no estaban contempladas en el anterior Plan de Estudios, estas son; Formación Docente y Pedagogía Social.

El actual Plan de Estudios cuenta con 51 asignaturas divididas en nivel básico y formativo, con ocho áreas de conocimiento: Formación General Universitaria, Fundamentos Teóricos de la Educación, Didáctica y Currículum, Gestión Educativa, Entornos Virtuales de Aprendizaje, Especialización (Formación Docente y Pedagogía Social), Integración Disciplinaria y Optativas. Tiene un mínimo de 4212 horas y un máximo de 4328, en cuanto al número de créditos, estos son 201 como mínimo y 213 máximo (BUAP, 2016a). El Plan de Estudios, de manera general, está estructurado de la siguiente manera:

Tabla 1: Asignaturas de la Licenciatura en Procesos Educativos (2016)

Nivel Básico	
Área De Formación General Universitaria	Formación Humana y Social
	Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo
	Lengua Extranjera I
	Lengua Extranjera II
	Lengua Extranjera III
	Lengua Extranjera IV
Área de Fundamentos Teóricos de la Educación	Historia de la Educación
	Taller de Elaboración de Textos Académicos

	Filosofía de la Educación
	Psicología del Desarrollo y Procesos Cognitivos
	Teorías Educativas
	Sociología de la Educación
	Antropología de la Educación
	Psicología de la Educación
	Sistema Educativo Mexicano
Área de Didáctica y Currículum	Didáctica General y Específicas
	Metodologías y Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje
	Planeación Didáctica
	Materiales y Recursos Didácticos
Área de Gestión Educativa	Administración y Gestión Educativa
	Administración de Recursos Humanos
Área de Entornos Virtuales de Aprendizaje	Programas Educativos en Modalidades Mixtas
	Docencia en Modalidades Mixtas
Área de Especialización	
Subárea de Formación Docente	Coordinación y Manejo de Grupos
	Fundamentos de la Formación Docente
Subárea de Pedagogía Social	Pedagogía Social
	Educación sociocomunitaria
Área de Integración Disciplinaria	
Asignaturas integradoras	Proyecto Educativo Comunitario
Nivel Formativo	
Área de Fundamentos Teóricos de la Educación	Educación para la Diversidad
	Políticas Educativas
	Educación Comparada
Área de Didáctica y Currículum	Diseño Curricular
	Evaluación Curricular
Área de Gestión Educativa	Diseño y Financiamiento de Programas y Proyectos Educativos
	Evaluación, Acreditación y Certificación
Área de Entornos Virtuales de Aprendizaje	Gestión de Programas Educativos en Modalidades Mixtas
	Innovación Educativa
Área de Especialización	
Subárea de Formación Docente	Estrategias para la Formación de Profesores y Capacitadores
	Pedagogía Social y Desarrollo
Área de Integración Disciplinaria	
Asignaturas integradoras	Métodos de Investigación Educativa I
	Métodos de Investigación Educativa II

	Proyecto de Fin de Carrera
	Seminario de titulación
Práctica Profesional Crítica	Servicio Social
	Práctica Profesional
Área de Optativas	
Optativas Disciplinarias* Formación Docente	Optativa I de Formación Docente
	Taller: Diseño de Programas para Capacitación y Formación Docente
	Seminario: Orientación Educativa
Optativas Disciplinarias* Pedagogía Social	Optativa I de Pedagogía Social
	Taller: Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario
	Seminario: Intervención Socioeducativa
Optativas Complementarias	Optativa Complementaria I
	Optativa Complementaria II
	Optativa Complementaria III

Nota. Adaptado de (BUAP, 2017, p.21)

Cabe destacar que, la licenciatura en Procesos Educativos se oferta en dos rutas académicas: cuatrimestral para las generaciones anteriores a 2016, y semestral para las generaciones del 2016 en adelante. Cuenta con una planta académica de 13 docentes, 5 con grado de doctorado y 8 con maestría. Desafortunadamente, no se dispone de más información sobre los perfiles y líneas de investigación del personal docente.

Para concluir, es importante mencionar que, una vez que se han presentado las políticas educativas respecto a la evaluación de los planes de estudio tanto en el entorno internacional, nacional, e institucional, así como una panorámica del objeto de estudio, se considera necesario elaborar una propuesta de evaluación curricular para los planes de estudio con enfoque por competencias de la BUAP, sobre todo en el caso de la licenciatura en Procesos Educativos, dada su reciente creación y, por ende, sus posibilidades de desarrollo. De esta forma, se estará en concordancia con las políticas descritas en el presente apartado, las cuales tienen en su conjunto, el objetivo de lograr una educación superior que sea de calidad, pertinente y relevante para la formación de profesionales competentes que

promuevan mejores condiciones de vida, aumenten las posibilidades de movilidad social, favorezcan el desarrollo económico, así como el desarrollo científico y tecnológico en beneficio de todos los sectores sociales del país.

1.6 Aspectos Normativos de la Educación Superior en el Ámbito Nacional y Estatal

La adecuada comprensión del contexto que rodea a la licenciatura en Procesos Educativos incluye lo referente a la reglamentación oficial, puesto que esto determina en gran medida las normas a las que los planes de estudio de nivel licenciatura de nuestro país y, por ende, de nuestra entidad, deben apegarse. Por tal razón, es importante presentar en este apartado una descripción general de los documentos que regulan el ámbito normativo en materia de educación a nivel nacional y estatal.

De esta forma, el primer documento que se debe destacar es la Ley General de Educación (en su modificación más reciente de septiembre de 2019), puesto que es en donde se establece la normativa que rige todos los niveles que integran el sistema educativo mexicano. Está integrada por once títulos y tiene un total de 181 artículos que abarcan temas como el derecho a la educación, el magisterio, planteles educativos, financiamiento educativo, validez de estudios, entre otros. Un elemento que destaca en esta nueva Ley, es el adjetivo que se le atribuye a la educación, deja de ser de calidad para ser de excelencia en todos los niveles, así lo manifiesta el artículo 16 en la fracción X, “será de excelencia, orientada al mejoramiento permanente de los procesos formativos que propicien el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico, así como el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (Diario Oficial de la Federación, 2019, p.9). Con esto, queda de manifiesto que la formación que ofrezcan las instituciones de educación superior, a través de sus planes de estudio, tendrá que alinearse a este concepto para fortalecer la

formación de sus estudiantes, sus metodologías de enseñanza – aprendizaje y, por supuesto, las formas de evaluación.

Asimismo, en el Capítulo IV se consideran aspectos sobre cómo debe ser la educación de tipo superior, la cual comprende cuatro niveles: licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, incluyendo la educación normal en todos sus niveles. Al respecto se destaca que esta es responsabilidad de las autoridades educativas y que debe procurar:

fomentar la inclusión, continuidad y egreso oportuno de estudiantes inscritos en educación superior [...] determinarán medidas que amplíen el ingreso y permanencia [...] podrán incluir, además, opciones de formación continua y actualización para responder a las necesidades de la transformación del conocimiento y cambio tecnológico (Diario Oficial de la Federación, 2019, p.19).

Esta nueva perspectiva, se alinea con lo establecido en la modificación al Artículo 3 constitucional que garantiza el derecho a la educación de tipo superior y en el que se plantea la obligatoriedad de impartir dicha educación por parte del Estado, siempre y cuando los aspirantes cumplan con los requisitos que soliciten las diversas instituciones de educación superior. De igual manera, se decreta que “las políticas de educación superior estarán basadas en el principio de equidad entre las personas, tendrán como objetivo disminuir las brechas de cobertura educativa entre las regiones, entidades y territorios del país”(Diario Oficial de la Federación, 2019, p.19). Esto con la finalidad de garantizar el acceso y cobertura a la educación terciaria sin que las condiciones sociodemográficas sean una limitante para los jóvenes y personas adultas que deseen cursar sus estudios de tipo superior.

Al igual que hace algunos años se estableció en el nivel medio superior un Sistema Nacional de Bachilleratos, ahora, la ley busca impulsar un proyecto semejante en lo que corresponde a la educación de tipo superior de nuestro sistema educativo. Es así que se propone lo siguiente:

el establecimiento de un sistema nacional de educación superior que coordine los subsistemas universitario, tecnológico y de educación normal y formación docente, que permita garantizar el desarrollo de una oferta educativa con capacidad de atender las necesidades nacionales y regionales, además de las prioridades específicas de formación de profesionistas para el desarrollo del país. (Diario Oficial de la Federación, 2019, p.20)

A partir de esta propuesta, las instituciones de educación superior deberán promover que sus planes de estudio estén actualizados a fin de responder a las necesidades que solicite el mercado laboral, pero, sobre todo, deberán asumir el compromiso con la formación de profesionistas competentes que favorezcan el desarrollo socioeconómico del país sin importar la institución de la cual egresen.

En suma, la normativa que establece la ley considera como prioritario asegurar la obligatoriedad de la educación superior, la cobertura en todo el país, el acceso sin que influyan las condiciones socioeconómicas de los jóvenes y la permanencia en este nivel educativo para contribuir a mejorar las condiciones de vida, contrarrestar las problemáticas que genera la pobreza y la exclusión social, y por supuesto, contribuir a lo que establece el PND 2019 -2024, que consiste, fundamentalmente, en vivir en bienestar, en un ambiente de cero corrupción y libre de violencia.

Por su parte, a nivel estatal, en el Estado de Puebla se publicó en el Periódico Oficial el 18 de mayo de 2020, la Ley de Educación del Estado de Puebla. Este documento normativo está en consonancia con la Ley General de Educación ya que se ha alineado a las disposiciones que emanan de ella. Es así que determina como principal objetivo “actualizar el marco jurídico poblano y adecuarlo a lo establecido en la nueva reforma educativa, teniendo como innovación que el Estado de Puebla, a fin de garantizar el acceso a una educación de excelencia” (Periódico Oficial del Estado de Puebla, 2020, p.5). Bajo este precepto, los artículos dispuestos en este documento solo reflejan lo que en la Ley General se aborda, por tanto, concerniente a la evaluación curricular en educación superior no especifica ningún artículo. De hecho, el capítulo II sobre planes y programas de estudio, no considera a la educación de tipo superior en todos sus tipos, solo a la educación normal.

De esta forma, se puede concluir a partir de lo expuesto como principales aspectos normativos tanto a nivel de gobierno federal como estatal, que existe una apuesta por ofrecer una educación de calidad, pertinente, con responsabilidad social y que procure formar profesionales integrales que contribuyan a disminuir las condiciones de exclusión, pobreza y violencia que afectan a nuestro país, y con ello asegurar el cumplimiento de la visión de educación que se tiene para este sexenio.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se exponen los fundamentos teóricos para la construcción de las categorías que establecen las bases de este proyecto de investigación y a través de los cuales se realiza el análisis de datos. Así, en este apartado se presenta el Modelo Universitario Minerva (MUM) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y los enfoques teóricos que lo avalan; la conceptualización de los términos de evaluación, evaluación curricular y sus modelos, además de la propuesta teórica del modelo de evaluación curricular objetivo de este proyecto de investigación. El análisis teórico que se plantea contribuye en la construcción del enfoque que sustenta la propuesta de evaluación que se desarrolla en la presente investigación.

2.1 El Modelo Universitario Minerva

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla implementó en el año 2007 el Modelo Universitario Minerva, que fue el resultado de “consultas y foros celebrados a finales del 2004 e inicios de 2005 y en los que se dio una amplia participación de la comunidad universitaria” (BUAP, 2007, p.29). El trabajo implicó una importante investigación de las principales condiciones sociales, educativas, políticas y económicas que durante esos años permeaban el contexto institucional. Actualmente, el modelo se encuentra vigente y a raíz de su publicación se han desarrollado dos cambios curriculares, el primero de ellos en 2009, y el más recientemente, en 2016. En esta última actualización de los planes de estudio de nivel licenciatura se incorporó el enfoque por competencias.

Dentro de los fundamentos que establece el MUM, es importante destacar que la organización curricular que permea dentro del modelo es de tipo correlacional y transversal. Correlacional es el modelo de organización al que también se le conoce como currículo

integrado, y tiene como finalidad reconocer que existe una relación estrecha entre todas las asignaturas que conforman el Plan de Estudios. Esto representa para el estudiante la oportunidad de vincular los conocimientos adquiridos en una asignatura con los desarrollados en otra, y de esta manera fortalecer su formación integral. Por otra parte, el currículo transversal, es aquel en el que se desarrollan contenidos educativos que son importantes para el aprendizaje a lo largo de la vida y que atraviesan, tanto las áreas de conocimiento, así como las asignaturas de la malla curricular. Estos contenidos se refieren a temas de bienestar personal, culturales y estéticos (BUAP, 2007b).

Uno de los rasgos importantes en la fundamentación del MUM, es la función social que se le adjudica a la universidad al considerar, como lo establece la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO del 2009, que la educación es un bien público. Para garantizar que se cumpla esta visión la BUAP “debe generar espacios de crecimiento para los individuos y las comunidades de todos los sectores que integran la sociedad mexicana” (BUAP, 2007a, p.30), y contribuir así en la formación de una nueva ciudadanía y en el desarrollo de una sociedad más humana, equitativa, equilibrada y sostenible.

Por lo tanto, el MUM está integrado por los ejes: Modelo Educativo Académico, Estructura Curricular, Modelo de Integración Social, la investigación y su integración al modelo, Regionalización y Gestión y Administración del Modelo. Para los fines de este trabajo, se destacan los apartados del Modelo Educativo – Académico y Estructura Curricular (BUAP, 2007b).

En el documento denominado *Modelo Educativo – Académico*, se conceptualiza el término de modelo, el cual es entendido por la BUAP como “la manera de ver, plantear, describir comprender, entender, interpretar y explicar el fenómeno de la educación [...]”

sustenta la operatividad del Modelo Universitario Minerva, la concreción de la función social y el ideario” (BUAP, 2007b, p.23). Se destaca, además, que este modelo ha de orientar los procesos educativos para “potenciar las capacidades cognitivas y las actitudes humanas de los y las estudiantes para apoyar las decisiones durante su trayectoria académica” (BUAP, 2007b, p.25). De manera particular, se menciona que su objetivo es “establecer lineamientos generales y bases conceptuales que sirvan como instrumento de mediación entre el ideario y el proceso de aprendizaje-enseñanza para guiar el trabajo educativo-académico en la BUAP, y que conduzca a la concreción de los objetivos deseados”(BUAP, 2007b, p.27). Este propósito busca contribuir al desarrollo y formación de manera integral de los estudiantes tomando como base los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales que puedan generar un grado de compromiso y responsabilidad social para su contexto inmediato.

Es importante mencionar que el Modelo Universitario Minerva tiene su fundamento en referentes teóricos filosóficos, a través de los cuales “pretende la formación integral y pertinente del/la estudiante y por tanto, se basa en el enfoque constructivista, con orientación sociocultural, que retoma, y se enriquece con las principales aportaciones del humanismo crítico” (BUAP, 2007c, p.33). Estos principios guían el proceso de enseñanza – aprendizaje y buscan formar estudiantes de manera integral, es decir, que puedan obtener conocimientos, desarrollen habilidades y fortalezcan sus actitudes para contribuir al desarrollo del país. De esta forma, se busca que los estudiantes “transformen su entorno [...] de manera libre, solidaria y responsable”(BUAP, 2007a, p.34).

2.1.1 Fundamentos Filosóficos

2.1.1.1 Enfoque Constructivista

Como se ha mencionado con anterioridad, el MUM se basa en tres referentes para la fundamentación del proceso de enseñanza - aprendizaje. El primero de ellos es el constructivista, en el cual se conceptualiza al rol del estudiante en un papel activo, es decir, que sea capaz de construir su conocimiento con base en los aprendizajes previos y procesos de autorregulación que le permitan mediar su propio proceso de aprendizaje. Se considera al enfoque constructivista dentro del MUM, ya que propone una alternativa al concepto mismo del conocimiento en la que este no es un objeto o un objetivo finito, sino una acción o un proceso de construcción situada y social. Entonces, el proceso de conocer se explica con relación a la intención funcional, contextual e interactiva del individuo (G. Hernández, 2017).

Este enfoque concibe al proceso de enseñanza- aprendizaje de manera integral, por lo que se adapta al ideario que propone el MUM, ya que concibe a los procesos humanos de creación, producción y reproducción del conocimiento, según menciona Coll (2014), no como “el resultado de una lectura directa de la experiencia, sino más bien el fruto de la actividad mental constructiva”(p.157-158). Es por ello que el constructivismo es un enfoque educativo dominante dentro de la psicología educativa en el que no predomina una sola mirada, por el contrario, se enriquece con la perspectiva de diversos teóricos como Jean Piaget, Lev Vygotski, Jerome Brunner y David Ausubel, entre otros, quienes lo han consolidado como un enfoque que busca la formación integral de los estudiantes y en el que se toma en cuenta, de manera particular, el contexto sociocultural que permita adquirir conocimientos de manera significativa.

Así, los estudios realizados por Vygotski con base en su teoría histórico-cultural, han comprobado que el estudiante continuamente construye su conocimiento teniendo como

sustento la relación que tiene con el contexto social en el cual se desenvuelve. Es por ello que el constructivismo de orientación sociocultural es el que, desde la perspectiva de la BUAP, mejor se adapta a los objetivos que plantea el MUM, ya que coincide con este enfoque en tanto que busca “la participación de los alumnos en prácticas socioculturales más amplias que tienen su origen en entornos y comunidades de prácticas ajenos en un principio al aula y al grupo de clase” (Coll, 2014, p.163). Así, los estudiantes son a fin de cuentas los responsables últimos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir, les corresponde a ellos otorgar significado a los aprendizajes adquiridos a partir de la asociación que deben hacer con los que ya poseían y del manejo que hagan de las herramientas simbólicas de origen social de las que disponen los sujetos.

Además, el MUM señala que para una formación integral del estudiante es necesario que este se introduzca en el entorno social para lograr un aprendizaje más profundo que le permita construir nuevos conocimientos acerca de la realidad, ya que en el contexto aislado del aula esto no siempre se logra. Esto lleva a pensar que, de manera indudable, el socio-constructivismo es la base para la construcción de cualquier propuesta de evaluación de planes de estudio en el entorno de la BUAP. La trascendencia de este fundamento teórico para el trabajo de investigación radica en considerar a los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje como activos, es decir, sitúa al docente y estudiante en un nivel de comunicación contextualizado tanto en lo social como en lo cultural en el que comparten e interactúan de forma racional y consciente con el propósito de lograr la construcción y apropiación del conocimiento (BUAP, 2007c).

2.1.1.2 Sociohistórico cultural

Otro de los enfoques teóricos que dan sustento al MUM es el Sociohistórico cultural, el cual está inaugurado por Lev Vigotsky. El sustento teórico de su obra se basa en el

materialismo dialéctico, donde el origen del conocimiento radica en la relación que existe entre el sujeto y el objeto en un contexto histórico-cultural del que forma parte y que lo determina a través de un interaccionismo dialéctico por medio de una actividad mediada y que se transforma en una triangulación abierta entre sujeto, objeto y contexto con la influencia de un grupo sociocultural determinado. El sujeto a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto cultural y participando con los otros en prácticas socioculturalmente constituidas, reconstruye el mundo sociocultural en que vive (G. Hernández, 2017).

De este modo, como lo establece el Modelo Educativo – Académico de la BUAP, dentro del enfoque constructivista se hace necesario tener una orientación sociocultural que permita el desarrollo del ser humano en y para la sociedad, ya que la influencia de los aspectos sociales y culturales dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje permiten un desarrollo intelectual no solo en el salón de clases sino también fuera de él (BUAP, 2007c). Es así que, en el aprendizaje, permean dos orientaciones: la primera, aquello que llega desde el exterior (conocimientos nuevos) hacía el interior, es decir, la asimilación y acomodación con conocimientos previos para poder otorgarle significados para toda la vida. Y, la segunda, tiene lugar en el desarrollo cultural en el que se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia, lo que significa que los sujetos son sociables por naturaleza, y aprenden de y con los otros; además de que el proceso de desarrollo individual no es independiente de los procesos socioculturales.

Por otra parte, Vygotski afirma que las funciones psicológicas superiores o bien, procesos psicológicos superiores, tienen un origen social e histórico y que, por tanto, se desarrollan en el contexto de las interacciones que se dan entre ámbitos socioculturalmente organizados. Estas funciones psicológicas permitirán al sujeto una reconstrucción de esa

realidad en la que se desarrolla, las cuales, al estar orientadas en un aprendizaje guiado y colaborativo, le permitirán llegar a lo que Vigotsky designó: Zona de Desarrollo Próximo (ZPD), para establecer la diferencia entre lo que el estudiante puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con ayuda. Mientras que denominó como Andamiaje al proceso de apoyo temporal que se le da a un educando para dominar una tarea (G. Hernández, 2017).

En definitiva, la importancia del enfoque sociocultural para este trabajo de investigación radica en un aspecto fundamental: el proceso de enseñanza aprendizaje en el enfoque sociocultural se complementa a la perfección con el enfoque constructivista y la postura filosófica del humanismo crítico. En cuanto al enfoque constructivista, como menciona Coll (1990) citado por Martínez (1999), hay una plena coincidencia en que el énfasis se encuentra en “la noción de apropiación, el carácter social, activo y comunicativo de los sujetos implicados en la construcción de conocimientos que ocurren al interior del salón de clases” (p.18). Por su parte, respecto al humanismo crítico, se concuerda a través de una de las finalidades del perfil de egreso establecido por la BUAP en su Modelo Educativo – Académico: que los estudiantes generen conocimiento a partir de su propio entorno sociocultural, puedan comprender las necesidades y problemáticas de su contexto de modo que puedan incidir para encontrar propuestas de solución a ellas (BUAP, 2007c). Para esto es necesario que los egresados posean profundo conocimiento de su entorno, del origen social de los fenómenos estudiados, así como de las herramientas y signos que median la acción humana en ese entorno (Martínez, 1999).

2.1.1.3 Humanismo

Para el enfoque humanista el énfasis está puesto en el ser humano, entendido este como aquel ser electivo y capaz de elegir. Esta elección la hace con base en sus necesidades

y en función de ellas establece sus metas de vida, es decir, “(...) necesidades de libertad, autoestima, sentido de competencia, capacidad de elección y autodeterminación” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010, p.54). Es en este sentido, que el humanismo crítico asume al ser humano como un todo, dado que el hombre es estudiado en su totalidad y el núcleo central es la búsqueda de la autorrealización desde el punto de vista formativo. Además, se parte de la idea de que la persona es una organización o totalidad que se encuentra en un continuo proceso de desarrollo, mismo que para poder explicarse y comprenderse, debe partir del conocimiento del contexto interpersonal y social del individuo (Rogers, 1983).

Desde esta perspectiva, el humanismo promueve la autorrealización del ser humano en todas sus dimensiones, capacidades y potencialidades, sin perder de vista la atención a las condiciones socio económico políticas y ecológicas que la hacen posible; además de las propias necesidades de autodeterminación y autoestima del individuo. Es así que, el humanismo, entiende al ser humano a partir de la jerarquía de sus necesidades, de su contexto, y de las relaciones que mantiene con los demás, las cuales desarrolla de manera consciente de sí mismo y de su entorno. En este enfoque; la idea de que el ser humano tiene ese impulso hacia el desarrollo propio se basa en las necesidades de la realización personal, de autodeterminación y de autoestima. Al mismo tiempo, considera al ser humano como un ser con libertad, consciente de poder elegir y tomar decisiones que se traducen en una motivación intrínseca de un ser activo y constructor de su propio contexto (G. Hernández, 2017).

En cuanto al proceso de aprendizaje conviene subrayar que, para el humanismo, el hombre es intencional, es decir, que al igual que todos sus actos, su aprendizaje parte de una libre decisión, por lo que el docente, como se diría a partir de la visión Rogeriana de

aprendizaje significativo, “es un facilitador del aprendizaje” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010, p.54).

La concepción del aprendizaje significativo en el humanismo consiste en crear un clima de aceptación de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que se centra en entender al alumno como una persona integral y no como una mera individualidad. De esta forma, se propicia la aceptación de la persona y la integración a sus contextos, lo que resulta en el fomento del desarrollo humano, el autoconocimiento y la autoestima.

En concordancia con estos principios, la BUAP considera como parte del sustento teórico de su modelo universitario al humanismo, ya que este se caracteriza por buscar una mayor comprensión de la naturaleza y la existencia humana, y porque propone una visión holística del ser humano, entendiendo que este es un ser dinámico, en evolución constante y está interrelacionado con otros seres humanos. El MUM parte de la idea de que los principios básicos del humanismo son: comprender la concepción de que cada persona construye su propia realidad y de que no puede conocerse plenamente la realidad del otro ser humano.

En conclusión, el paradigma humanista en el contexto educativo es más que una colección de estrategias, pues contempla una actitud de interés y respeto por los estudiantes, lo que pone de relieve tres dimensiones presentes en todo proceso educativo: la afectiva, la relacional y la de los valores. Finalmente, la orientación humanista en la que descansa el modelo de evaluación propuesto en esta tesis, es pues, el humanismo crítico, misma que promueve la autorrealización del ser humano en todas sus dimensiones, capacidades y potencialidades, atendiendo además a las condiciones socio económico políticas y ecológicas que la hacen posible.

2.2 La Evaluación Educativa

El origen de la evaluación puede verse desde dos posturas; la estadounidense y la europea. En Estados Unidos de Norteamérica se vincula a la pedagogía y a la administración. Por otra parte, en Europa, la evaluación como concepto no existía hasta mediados del siglo pasado, cuando fue reinterpretada desde la perspectiva política a partir del concepto de Estado Evaluador, en el cual se esconde la influencia de dos modelos de Estado-Nación; el sajón, identificado con la confianza, y el romano, apegado a la desconfianza (Neave, 1998). Estos referentes, constituyen los fundamentos para comprender el modelo actual de evaluación: tecnócrata-administrativo, como ejercicio de control y por desconfianza.

Para la presente investigación se considerará de manera más detallada la perspectiva estadounidense por ser la que ha tenido un mayor impacto en las instituciones educativas de nuestro país. Es así que, la evaluación, desde la perspectiva estadounidense, está mayormente vinculada a la pedagogía y puede estudiarse desde dos épocas que toman como punto de referencia los planteamientos y aportaciones de Ralph Tyler (1986). En la primera, se agrupan las prácticas previas al surgimiento del concepto de evaluación desarrollado por este teórico; y en la segunda, es en la que se da cuenta tanto de su evolución como campo de conocimiento, así como de la diversificación de su objeto estudio, el cual ha ido más allá de la comprobación del aprendizaje como su único referente legítimo. Esto permite comprender que, aunque la evaluación surgió teniendo como foco de atención al aprendizaje, pronto pasaría a formar parte de un conjunto más amplio de opciones de intervención.

Es decir, se puede afirmar que, desde su conformación, la evaluación educativa ha tenido un desarrollo permanente y ha avanzado en diferentes momentos: construyendo enfoques, modelos, estrategias e instrumentos; y también a través de diversos esfuerzos

gracias a los cuales se ha logrado la formación de especialistas en el tema; lo que, en conjunto, la ha llevado a configurarse en disciplina. Es así que, la evaluación, es entendida como una etapa del proceso educativo que tiene por propósito facilitar la toma de decisiones, ya sea en el inicio, el desarrollo o al finalizar dicho proceso. Además, se le incorpora como un elemento fundamental para alcanzar y mantener los distintos estándares de calidad que les permitan a las Instituciones, principalmente las de Educación superior, mejorar sus procesos educativos y de gestión, y con ello acceder al financiamiento que necesitan para poder subsistir y el cual está de alguna manera condicionado por los resultados que dichas instituciones obtengan a partir de los procesos de evaluación. Con esta perspectiva de la evaluación coincide Martínez (1998), quien la define como “la acción y el efecto de revisar si se alcanzaron ciertos objetivos previamente establecidos” (p.1).

Es importante destacar que, por su estructura y funciones particulares, la evaluación no se limita a verificar los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en un curso, sino que también puede tener un alcance mucho más amplio y centrarse en revisar las condiciones en las que se encuentra en general un sistema educativo. Por tal razón, es que la evaluación educativa contempla en su valoración a todos los actores que participan en el proceso educativo: estudiantes, docentes, programas académicos, infraestructura, investigación, entre otros.

En consecuencia, evaluar permite tener un visión y comprensión de la situación en la que se encuentra el proceso educativo para brindar una oportunidad de reconocer las áreas de oportunidad a mejorar con la finalidad de ofrecer propuestas para alcanzar los objetivos establecidos. Es por ello que la evaluación deberá implementar mecanismos para identificar información relevante que permita entender el funcionamiento, desarrollo e intencionalidad

de un terminado proceso. Por tal razón es que la presente investigación propone llevar a cabo una evaluación de los programas educativos de la BUAP, pues esto permitirá tener una mejor comprensión del funcionamiento y resultados que se tienen tanto a nivel interno como externo de la institución, así como de los efectos que permean en los actores involucrados.

De manera concreta, este proyecto se realizó en la Licenciatura en Procesos Educativos, la cual forma parte de la oferta educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP y, por tanto, tiene sus bases académicas en el Modelo Universitario Minerva. Cabe destacar que, en este modelo, se considera que la evaluación es un aspecto vinculado al proceso educativo, por lo que se deben poseer instrumentos específicos según el actor o elemento a evaluar (docentes, estudiantes, programas educativos, administración, etc.), así como considerar el contexto y nivel de desarrollo específico que presenta el objeto de la evaluación. En el caso de los programas que es el que nos ocupa, esto se hace con la finalidad de obtener información para “la toma de decisiones y diseño de acciones nuevas para minimizar el grado de variabilidad de los objetivos por alcanzar” (p.47) y con ello, favorecer el logro de los objetivos y metas trazados a nivel institucional.

Como se puede observar, en el ámbito de la educación superior la evaluación juega un papel fundamental para los procesos de planeación y gestión con la finalidad de retroalimentar las actividades que se originan en la instrumentación de dichos procesos. Por lo que también es indispensable reconocer que en la evaluación hay dos dimensiones de análisis que corresponde a una comparativa entre lo que se tiene y lo que es deseable, es decir, las valoraciones expresadas en estándares o parámetros sobre lo que se espera sea.

En conclusión, se entiende que la evaluación educativa es un proceso continuo que permite obtener un conjunto de evidencias sobre las debilidades y fortalezas del sujeto o

proceso evaluado con el propósito de implementar acciones de mejora en cada una de las etapas que integran el proceso educativo.

2.3 La Evaluación Curricular en la Educación Superior

Dentro del contexto educativo, la evaluación en los últimos años se ha convertido en un medio para medir y garantizar la calidad de la educación, por lo que es considerada como un proceso continuo, permanente, integral y participativo que permite identificar las debilidades y problemáticas del sujeto o proceso evaluados con la finalidad de obtener información relevante y analizarla para reorientar la toma de decisiones a fin de emitir un juicio de valor respecto a las metas y objetivos planteados. De este modo, la evaluación permea en diferentes aspectos de los procesos educativos, uno de los más importantes y que es objeto de estudio de este proyecto de investigación, es el currículum.

Para poder comprender la importancia de la evaluación curricular, es necesario definir qué es el currículum, pues, aunque existe una diversidad de definiciones, para esta investigación retomamos las planteadas por Hilda Taba, José Antonio Arnaz y Víctor Arredondo. Hilda Taba (1976, citada por Díaz, Lule, Pacheco, Saad y Rojas, 2012) plantea que el currículum es “una declaración de finalidades y objetivos específicos, una selección y organización de contenido, ciertas normas de enseñanza y un programa de evaluación de resultados” (p.17). Es a partir de esta concepción que se considera que se debe realizar una evaluación de los resultados con base en las finalidades y objetivos específicos.

El siguiente autor que se destaca por el concepto de currículum es José Antonio Arnaz (1981), para quien este término debe ser entendido de la siguiente manera:

plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza – aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa (...). Es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quiere organizar; en otras palabras, es una construcción conceptual destinada conducir acciones, pero no las acciones mismas, si bien, de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan (p. 17).

Asimismo, Arredondo (1981, citado por Díaz et al., 2012) refiere que el currículum: es el resultado de: a) el análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; b) la definición (tanto explícita como implícita) de los fines y objetivos educativos; c) la especificación de los medios y los propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera tal que se logren los fines propuestos (p.18).

En ambas definiciones se propone la idea de que el currículum es un plan que considera las particularidades del contexto donde se desarrolla, parte de las necesidades a atender, y plantea metas y objetivos a cumplirse en un determinado tiempo con la ayuda de una serie de recursos que las instituciones educativas dispongan para ello. Además, como menciona Hilda Taba, también debe poseer un método de evaluación que permita conocer los logros de los objetivos planteados.

Esta diversidad de conceptos ha generado que, de manera indistinta, este término se haya usado para hacer referencia a los planes de estudio, pero cabe mencionar que dichos planes son solo una parte del currículum. Es decir, para hablar de currículum de forma integral es preciso desarrollar todas las etapas del diseño curricular, para ello se puede

considerar la metodología que propone Díaz et al., (2012) y que consiste en cuatro etapas: fundamentación de la carrera profesional, elaboración del perfil profesional, organización y estructura curricular, y evaluación continua del currículo.

Dado que entendemos al currículum como un proceso continuo y no estático, es necesario ajustar las propuestas de los planes curriculares a las necesidades que su contexto requiere y diagnosticar tanto los logros como los desaciertos en su instrumentación, para lo cual es importante realizar una evaluación constante. De acuerdo con Díaz et al. (2012), la evaluación del currículum es un proceso en espiral ya que permite generar un nuevo Plan de Estudios a partir de uno ya existente, y a su vez, este nuevo plan también tendrá que ser evaluado. Así, pueden darse dos situaciones para generar una evaluación curricular del Plan de Estudios: la primera se refiere a la actualización con miras a mejorarlo; mientras que la segunda es la creación de uno nuevo. No obstante, cualquiera que sea la finalidad de la evaluación curricular, esta es un elemento indispensable para las instituciones, principalmente las de educación superior, ya que estas buscan garantizar una formación integral en los estudiantes, alcanzar las metas establecidas en sus planes de desarrollo y lograr una optimización de los recursos tanto humanos como económicos de los que disponen.

Por su parte, para Arnaz (1981), la evaluación curricular es “la tarea que consiste en establecer su valor como recurso normativo principal de un proceso concreto de enseñanza aprendizaje, para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo” (p.55). Mientras que para, Glazman y De Ibarrola (1978), quienes comparten una visión más amplia de este término, consideran que la evaluación de planes de estudio es:

(...) Un proceso objetivo y continuo, que se desarrolla en espiral, y consiste en comparar la realidad (objetivos y estructura del plan vigente) con un modelo, de

manera que los juicios de valor que se obtengan de esta comparación, actúen como información retroalimentadora que permita adecuar el plan de estudios a la realidad, o cambiar aspectos de ésta. (59-70).

De este modo, entendemos que la evaluación curricular es un proceso metódico que permite medir el logro de las finalidades y metas que ha determinado cualquier institución comparadas con una serie de criterios que han sido establecidos por la propia institución o el sistema educativo. De ahí que, para Brovelli (2001), la evaluación curricular debe plantearse “como continua y situada, de modo tal que permita abordar al currículum en su dinamismo propio, atendiendo a sus aspectos cambiantes y a sus múltiples adaptaciones a los diferentes contextos” (p. 104). Esto es, se deben considerar todos los elementos de los procesos educativos, tanto internos como externos, que permean desde el diseño hasta el desarrollo o instrumentación del Plan de Estudios.

Teniendo en cuenta que se deben considerar todos estos aspectos para el proceso de evaluación curricular, también hay que tomar en cuenta los tipos de evaluación. Para Stufflebeam (1971, citado por Díaz et.al, 2012), existen cuatro tipos de evaluación:

- Evaluación del contexto: se refiere a “determinar los objetivos del proyecto (...) fundamentan o justifican los objetivos, se definen el medio relevante, las condiciones vigentes y las deseables (...) utilizados durante la etapa de la fundamentación de la carrera” (p. 138).
- Evaluación de entrada o insumos: Sirve para estructurar las decisiones que conducen a determinar el diseño más adecuado del proyecto (...) cómo utilizar los recursos para lograr las metas (...) responde a las preguntas tales como ¿son factibles los objetivos planteados? ¿cuáles son los costos potenciales y cuáles los beneficios esperados de

las estrategias establecidas? ¿cuáles son los supuestos o fundamentos subyacentes? ¿cuáles son las actitudes y necesidades de los estudiantes, maestros, la comunidad, etc. y cómo se integran las estrategias? (p. 138-140).

- Evaluación de proceso: Sirve para implantar decisiones que nos ayuden a controlar las operaciones del proyecto. Con este tipo de evaluación se pretenden alcanzar tres objetivos: a) Detectar o predecir defectos en el proceso de diseño o en su aplicación; b) proveer información para tomar decisiones programadas; c) mantener un registro continuo del procedimiento. Este tipo de evaluación es particularmente relevante para determinar si la implantación de la organización curricular propuesta se conduce de manera adecuada. Se considera que este es un tipo de evaluación con carácter formativo (p.140).
- Evaluación del producto: Sirve para repetir el ciclo de decisiones tendientes a juzgar los logros del proyecto. Permite, además, medir e interpretar los logros no sólo del final de cada etapa del proyecto, sino del proyecto global. Este tipo de evaluación corresponde a una evaluación sumaria, por medio de la cual se quiere determinar si los resultados finales de todo el proceso son satisfactorios (p. 141).

Por lo tanto, con base en la clasificación de estos tipos de evaluación curricular, el proyecto de investigación se enmarca en una evaluación de proceso, ya que se busca identificar si la instrumentación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos se ha implementado con base en los objetivos establecidos. También es importante destacar que existen dos dimensiones de la evaluación curricular: la interna y externa. En el caso de la evaluación externa, esta puede ser realizada por agentes ajenos a las instituciones, quienes proveen una visión objetiva de los resultados obtenidos y se establece

“con fines de seguimiento y control de procesos educativos que ofrezcan información acerca de su calidad y eficacia” (Brovelli, 2001, p.106). Por otro lado, la evaluación interna o intrínseca, tiene un enfoque más particular ya que regularmente es un proceso de autoevaluación por parte de la institución para determinar las debilidades y fortalezas del Plan de Estudios con mira a procesos de acreditación o actualización.

2.3.1 Modelos de evaluación curricular

Como se ha planteado, la evaluación curricular es un pilar fundamental dentro del proceso de diseño curricular, ya que permite identificar el nivel de logro de los objetivos y metas planteadas dentro de un plan de estudios o proyecto educativo. Además, a partir de ella se puede obtener información relevante y confiable que facilite la toma de decisiones para conservar, modificar o actualizar determinado programa educativo considerando su contexto.

La evaluación del currículum debe ser responsabilidad de varios actores que intervienen en el proceso educativo, podemos destacar al director del programa, un comité curricular, grupo de profesores y, por último, un equipo de especialistas externos ajenos a la institución. Para realizar este proceso, existen varios modelos que pueden implementarse o adaptarse según el objetivo y necesidades de la evaluación. Al respecto, Casarini (2019) hace una recopilación de diferentes modelos y métodos de evaluación durante las últimas tres décadas, a continuación, se presentan los más representativos para el enfoque de este proyecto de investigación.

El primero de ellos se refiere a la evaluación orientada hacia los objetivos propuesta por Ralph Tyler. Este modelo sistemático propone poner mayor hincapié en los objetivos y definirlos en “términos de rendimiento convirtiendo así la evaluación en un proceso para determinar la congruencia entre estos objetivos y las operaciones – por lo general

relacionadas con los logros de los estudiantes”(Casarini, 2019, p.231-214). Este método de evaluación, como lo refiere la autora, permite realizar una evaluación mediante el uso de pruebas que midan el rendimiento de los estudiantes con base en los objetivos. Uno de los aportes de este método es la incorporación del término “retroalimentación en el lenguaje de la evaluación (...) que permite la reformulación o redefinición de los objetivos” (Casarini, 2019. p.215). Sin embargo, aun con las bondades que pueda representar este método, desafortunadamente no se pudo llevar a la práctica por parte de su autor.

En segundo lugar, tenemos el modelo propuesto por Cronbach y Stufflebeam, también conocido como evaluación orientada hacia el perfeccionamiento. Dicho modelo tiene como objetivo perfeccionar los procesos y la toma de decisiones orientada a modificar los objetivos con base en las necesidades de los usuarios finales. Para este método, la evaluación se concibe como “un instrumento de clarificación sobre procesos y actuaciones curriculares” (Casarini, 2019, p.216). Por ello, Cronbach, citado por Casarini (2019), propone tres tipos de decisiones que se pueden tomar con base en los resultados que ofrece este tipo de evaluación: mejorar el curso respecto al uso de materiales y métodos utilizar; reorientar las decisiones con base en las necesidades de los estudiantes tomando en cuenta sus logros y carencias; y sobre los procesos administrativos que involucra el actuar de los docentes y la calidad del propio sistema educativo. Este modelo ofrece la ventaja de poder tomar decisiones que partan de los resultados y la comprensión de los mismos para mejorar los procesos educativos con objetivos claros.

Por otra parte, uno de los modelos que más sobresale en el ámbito de la evaluación curricular es el propuesto por Stufflebeam, también conocido como Contexto-Insumo (Input)-Proceso-Producto (CIPP), el cual permite definir y delimitar de manera precisa la

información que se ha obtenido para valorar la toma de decisiones para estructurar, rediseñar o implementar acciones de mejora en los planes de estudio. Este modelo, de acuerdo con Casarini (2019) pretende evaluar al menos cuatro elementos fundamentales:

- El contexto con base en “función a las necesidades y condiciones reales. Su propósito es proporcionar información relevante” (p.218) para aportar a las decisiones y precisar los objetivos del Plan de Estudios.
- El diseño para “proporcionar información sobre los medios y estrategias más adecuadas para desarrollar los objetivos” (p.218). La información que se obtenga de este proceso debe proveer datos sobre “las capacidades relevantes de las personas implicadas (...), las estrategias más convenientes para alcanzar las metas, diseños y procedimientos adecuados para el desarrollo eficaz y económico de la estrategia seleccionada” (p.18).
- De los procesos para “la toma de decisiones (...) necesarias para el desarrollo eficaz del programa. Indaga los efectos y consecuencias no previstas durante el desarrollo del programa” (p.218).
- De productos para “proporcionar información sobre el programa, lo cual requiere (...) elaborar criterios de medida asociada con los objetivos” (p.218).

De este modo, las principales ventajas que ofrece este modelo de evaluación curricular es la practicidad y sencillez de su aplicación. Además, la relevancia y utilidad de la información obtenida para la toma de decisiones hace que sea uno de los modelos más aplicados y adaptados a los contextos institucionales en diversos niveles educativos, particularmente se destaca por su puesta en práctica en el nivel superior.

Un modelo más descrito por Casarini es el orientado al consumidor planteado por Scriven en 1976. Esta propuesta permite implementar métodos que admitan que la evaluación no solo considere los objetivos planteados sino basarse desde las necesidades. Otro de los aportes por parte del autor de este modelo es la incorporación de conceptos propios del lenguaje de la evaluación, tales como: la “distinción entre objetivo y funciones de la evaluación (...), entre evaluación formativa y sumativa (...) entre evaluación y estimación de la consecución de objetivos” (Casarini, 2019, p.220). Estos tipos de evaluación permiten tener dos visiones de la evaluación: en el caso de la formativa, esta se considera necesaria para mejorar un Plan de Estudios que se encuentra ya en desarrollo; mientras que, la sumativa, se refiere a la comprobación de la eficacia de los resultados. De esta forma, la evaluación sumativa nos proporciona “juicios acerca de hasta qué punto las metas reflejan de una manera válida las necesidades valoradas” (Casarini, 2019, p.222). Mientras que, la evaluación intrínseca, emite recomendaciones en función de los objetivos establecidos y que recaen directamente en el desempeño de los estudiantes.

Otro modelo es el propuesto por Stenhouse, el llamado de evaluación como investigación. En este se pretende “estimular la curiosidad acerca de la enseñanza, así como la investigación de la naturaleza de los problemas de la innovación educativa y el perfeccionamiento de las escuelas” (Casarini, 2019, p.235). Esto es, que el proceso se enfoca solo en las soluciones a proponer, pero deja de lado el hecho de que se debe partir de las problemáticas a resolver, es decir, “la evaluación debe guiar el desarrollo curricular e integrarse a él” (Stenhouse, 1987, p171, citado por Casarini, 2019. p.35). Lo que significa que se debe tener en cuenta que debe diseñarse el currículum con miras a tener una contribución a la investigación para buscar lo que debe enseñarse y cómo, poder diagnosticar

con base en las fortalezas y debilidades de los estudiantes, valorar el progreso de estudiantes y docentes, considerar las posibilidades de diseñar el currículo desde las necesidades y las variaciones que se pueden presentar por los diferentes contextos en los que se desarrolla.

Por último, se presenta el modelo de evaluación por competencias en la universidad, el cual pretende arrojar información sobre las competencias establecidas en el Plan de Estudios, pues tal y como lo menciona Villa y Poblete (2007), “evaluar por competencias significa saber qué se desea evaluar; en segundo lugar, definir explícitamente como se va a evaluar y, en tercer lugar, concretar el nivel de logro que se va a evaluar” (p.41). Una de las principales razones de trabajar con modelos de evaluación por competencias se debe a que permite tener una planeación didáctica más específica, ya que requiere que, por parte de los docentes, exista un compromiso para que los estudiantes alcancen un mayor nivel de logro de sus competencias y del proyecto educativo. Dado que la incorporación del enfoque por competencias es un tanto reciente, este modelo presenta ciertas “dificultades que cualquier otro modelo de evaluación a la hora de establecer un entendimiento común” (Casarini, 2019, p. 238).

Así, para este modelo, la principal evidencia que se puede obtener son los resultados que los estudiantes presentan sobre su desempeño, esto con la finalidad de conocer el desarrollo de sus competencias, las cuales deben evaluarse “de manera integral, es decir, incluyendo todos los elementos que la componen y todos sus criterios de desempeño” (Casarini, 2019, p.238). De este modo, el modelo de evaluación de competencias se adapta a la propuesta que se presenta en este proyecto de investigación, pues además del interés por conocer los resultados de la instrumentación del plan de estudios, también se propone identificar el nivel de desarrollo de las competencias propuestas en el mismo, tanto las

específicas como las genéricas, a partir de la experiencia y perspectiva propia de cada estudiante.

2.4 Concepto de Modelo

Definir el concepto de modelo ha sido un reto debido a la amplitud de acepciones que ha tomado en diversas disciplinas. Así, en el diccionario de la Real Academia Española se define como “arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo” (RAE, 2020). De este modo, Díaz Barriga (2015) menciona que el concepto de modelo se retoma de las ciencias exactas, en específico de la Física, y lo utiliza para determinar de manera concreta los elementos que integran un sistema. Ejemplo de ello son los modelos que se han generado para objetos tales como automóviles, aviones y edificaciones, por mencionar algunos. Cabe destacar que cada uno de los elementos que integran un modelo está entrelazado a otro, es decir, no pueden trabajar de forma aislada.

Es importante recalcar la idea de que existe una amplia variedad en la definición de modelo, así, por ejemplo, para Mujica y Rincón (2011), el concepto de modelo se puede entender como “modo de ser, como ejemplo a imitar, como modo de explicación de la realidad, como modo de representación de la realidad y como equivalente a teoría” (p.54). Para el presente proyecto de investigación la acepción que mejor se adapta para definir modelo es como representación:

y que ésta, a su vez, arroja su sentido como explicación y como teoría. Al representar una realidad, de una u otra manera, se asume una explicación de esa representación; es decir, representar - informar, declarar o referir-, en términos de significado, no es más que hacer presente algo con palabras o figuras que la imaginación retiene. Moviéndonos más allá del verbo, representación se considera como una cosa que

representa otra; como figura, imagen o idea que sustituye a la realidad. (Mujica y Rincón, 2011, p. 54)

Por tanto, conceptualizamos el término de modelo como una representación de la realidad con la finalidad de abordar un determinado objeto de estudio, en nuestro caso, el Plan de Estudios, y así poder proponer algún tipo de solución con relación a las variables que lo integran.

2.4.1 Concepto Modelo en el Ámbito Educativo

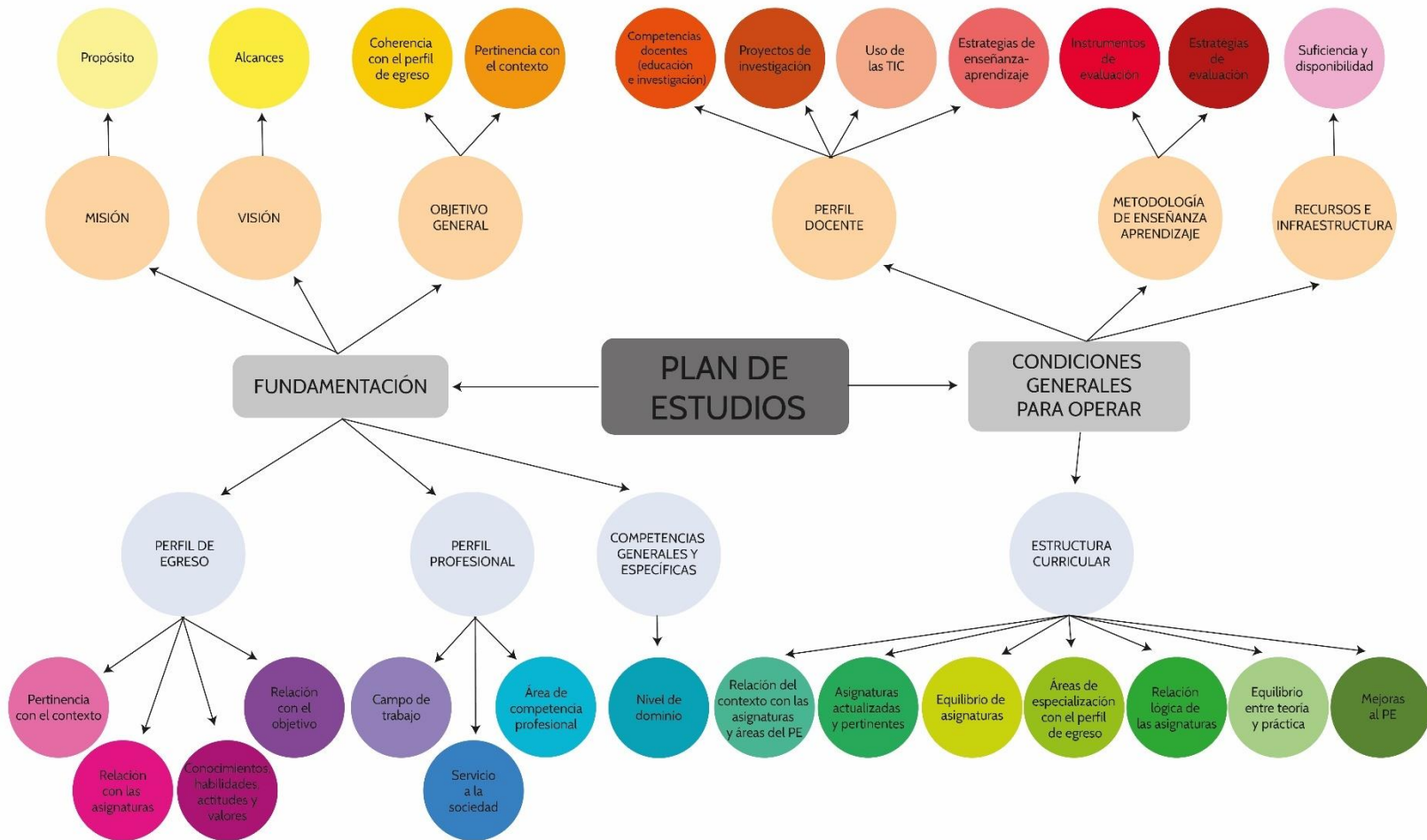
Dentro del ámbito educativo, el término modelo está relacionado con el proceso de enseñanza – aprendizaje y el establecimiento de acciones que permitan ejecutar las teorías o paradigmas educativos establecidos. Para la BUAP (2007), un modelo educativo se entiende como:

la manera de ver, plantear, describir, comprender, entender, interpretar y explicar el fenómeno de la educación en tanto expresión intercultural e intersubjetiva, y en cuanto sistema complejo abierto; se realizan procesos mediante los cuales los diferentes actores y procesos educativos particulares en función de los paradigmas de la sociedad que dan sustento a la conceptualización de la práctica social y de la que se desprenden acciones educativas (p. 23).

De este modo, en el terreno educativo, un modelo hace referencia a la explicación de la educación en diferentes contextos con la finalidad de emprender acciones que contribuyan a mejorar procesos en los que intervienen los distintos actores educativos y entre los que destacan los estudiantes y los docentes. De ahí que, para este proyecto de investigación, representamos los elementos que intervienen en el proceso de evaluación curricular de un

Plan de Estudios de la BUAP con enfoque por competencias, a través de las variables que se han identificado para la construcción de los instrumentos. En el siguiente esquema, se plasman de manera gráfica.

Figura 1. Modelo de evaluación curricular para planes de estudio con enfoque por competencias de la BUAP



Nota: elaboración propia

La figura anterior representa el modelo de evaluación propuesto para los planes de estudio de las licenciaturas de la BUAP que desarrollan un enfoque por competencias. Es importante destacar que este modelo es de tipo Integrador, pues se considera que las características que lo definen son las que mejor responden a las necesidades, particularidades y propósitos de la universidad en los tiempos actuales. Cada una de las categorías, variables e indicadores se representa como un satélite, al cual, conceptualizamos como “un objeto natural o artificial que orbita alrededor de otro más grande” (Lucas, 2020, párr.2). Dicho de otro modo, concebimos a las categorías, variables e indicadores como elementos que permiten la comunicación entre cada uno de ellos de manera recíproca, ya que como se mencionó el proceso de evaluación es continuo y no cerrado.

Así, desde este modelo integrador, se entiende a la evaluación como un proceso complejo en el que confluyen diversos factores y elementos tanto internos como externos a la institución universitaria, mismos que deben ser incorporados para hacerlos confluir en un solo sistema en el que se contemple el contexto, las demandas sociales y educativas, los requerimientos políticos, y que, al mismo tiempo, también integre la perspectiva de los sujetos involucrados en el fenómeno educativo, de tal manera que se incluyan los diversos componentes y formen parte de un todo.

De esta forma, este modelo de evaluación integrador, proporciona una visión amplia, diversa, completa y objetiva de la realidad educativa que se somete a la valoración, pues logra recabar todas las aristas del fenómeno, planifica la integración de las diversas variables, las organiza en niveles a modo de subsistemas, y respeta para cada uno de ellos su propio espacio de desarrollo.

La recolección de todas las diversas perspectivas que confluyen en este modelo, y su mirada integradora, facilitará la posterior intervención y permitirá que la evaluación cumpla con su principal función: ser “orientadora y colaborativa para alcanzar la optimización de los objetos sujetos a sus prácticas de valoración” (Arias, Labrador y Gámez, 2019, p. 320)

Con base en la propuesta del anterior modelo, presentamos la definición de cada una de las variables que integran la propuesta del modelo, por lo que es necesario definir qué es una variable. Para Hernández, Fernández y Baptista (2010), una variable es “es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse” (p.105). Por otra parte, Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez (2014), consideran que las variables son “atributos, cualidades, características observables que poseen las personas, objetos, instituciones que expresan magnitudes que varían discretamente o en forma continua” (p.186). Esto es, las variables son elementos esenciales para la fundamentación de una investigación, puesto que son atributos que, como indican los autores, pueden medirse y, por tanto, son un objeto de análisis.

Por consiguiente, para esta investigación, se concreta la evaluación curricular de planes de estudio con base en las siguientes variables, mismas que se definen a continuación.

2.5 Elementos que integran la propuesta del modelo de evaluación curricular

2.5.1 Misión

Este concepto se ha incorporado al ámbito educativo desde el área de la administración y del marketing corporativo. Para Lastiri (2016), este concepto se “encuadra en un plan estratégico y es la razón de ser de cada institución que pone de manifiesto su identidad. Es un propósito de carácter amplio que determina el rumbo de la organización”

(párr. 3). Para la licenciatura en procesos educativos, esta razón de ser se manifiesta de la siguiente manera:

La Licenciatura en Procesos Educativos es un programa educativo del Área de Educación y Humanidades de la BUAP conformado por una planta docente interdisciplinar que forma profesionales para atender procesos educativos con un enfoque humanista crítico, con sólidas bases científicas y éticas, comprometidos con el desarrollo sustentable, la equidad social y de género en un escenario caracterizado por el respeto a la diversidad y el diálogo intercultural local y global (BUAP, 2016, p.4).

2.5.2 Visión

El término también se ha incorporado al ámbito educativo para expresar lo que la institución o en nuestro caso, el Plan de Estudio espera a futuro. El Ministerio de Educación de Perú (2020) a través de Dirección Regional de Educación de Lima, establece que la visión “constituye una declaración de lo que quieren los actores educativos para el establecimiento de una nueva realidad institucional cualitativamente superior al actual. Resulta un salto hacia el futuro que la comunidad educativa hace desde su propia realidad actual” (párr. 2). El Plan de Estudios plantea como visión:

Ser un programa de referencia nacional e internacional que por su excelencia académica, afincada en las bases del humanismo crítico, del constructivismo sociocultural y del pensamiento complejo, forme a profesionales con las capacidades de analizar y transformar, en colaboración con organizaciones públicas y de la sociedad civil, los procesos educativos orientados a la pertinente defensa del

desarrollo humano y social sustentable, el diálogo intercultural y la equidad social y de género (BUAP, 2016, p.4)

2.5.3 Objetivo General

La Universidad Veracruzana (2020) a través de la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa, plantea que los objetivos son:

las directrices del proyecto curricular y plantean en términos positivos los resultados deseados. En su estructuración se considera la articulación de los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos, así como los fines intelectual, humano, social y profesional. Se expresan en términos claros y entendibles para toda la comunidad del programa educativo y representan el propósito global que puede ser evaluado bajo parámetros cuantitativos y cualitativos (párr.1).

Así, la licenciatura en Procesos Educativos se establece como objetivo general:

Formar profesionales de los procesos educativos con sólidas bases teóricas, científicas y éticas que a partir de la investigación y la innovación educativa contribuyan al desarrollo de las capacidades humanas, a la formación de formadores, a desarrollar y asesorar planes, programas y proyectos educativos y culturales en organizaciones públicas, privadas y del sector social, con una visión sustentable que promueva el respeto a la diversidad y el diálogo intercultural en contextos locales y globales (BUAP, 2016, p.4).

2.5.4 Perfil de egreso

Otro elemento relevante para considerar es el perfil de egreso, para el caso de este proyecto de investigación es importante destacar que el Plan de Estudios está diseñado bajo el enfoque

por competencias, por tanto, este concepto debe expresarse en términos de competencias. Por ejemplo, la Universidad Autónoma de Guerrero, define al perfil de egreso como:

el conjunto de capacidades o competencias expresadas en términos de desempeños, que indican procesos integrados de los conocimientos (saber conocer), habilidades (saber hacer), actitudes (deber ser) y valores (saber convivir) para identificar y resolver problemas y necesidades sociales del campo socioprofesional, que contribuyen a la transformación del contexto con el que interactúa (Casiano, Sánchez, Aparicio, Gutiérrez, Beltrán y Rodríguez, 2018, p.51-52).

Por otro lado, la BUAP plantea en su Modelo Educativo – Académico que es un: un perfil de carácter general en el que se especifican las características de un/a aspirante y un/a egresado/a universitario/a(...) Para que ellos y ellas expresen (además de los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores acordes con la propuesta de formación integral y pertinente) los denominados cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, agregando el aprender a emprender y el aprender a desaprender (BUAP, 2007, p.15-16).

Dado que esta definición se encuentra bajo el marco del Modelo Universitario Minerva, no está descrito en términos de competencias y no encontramos evidencia en algún sitio institucional que actualice la definición. Así, el perfil de egreso de la licenciatura en Procesos Educativos (BUAP, 2016a) está descrito de manera separada y no integrada (competencias) por conocimientos, habilidades, actitudes y valores como se muestra a continuación:

Conocimientos:

- El egresado de la Licenciatura en Procesos Educativos posee sólidos fundamentos teóricos que le confieren sustento argumental a su praxis educativa, y conocimientos afines que le permiten gestionar proyectos educativos y culturales con un enfoque sustentable e incluyente; asumiendo el acto pedagógico y sus componentes con atención a la diversidad, a partir de un debate crítico y responsable que contribuya al desarrollo de organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil (p.7).

Habilidades:

- Muestra destrezas investigativas que contribuyan al desarrollo científico y a la innovación educativa para favorecer la transformación social (p.7).
- Utiliza la información que el propio contexto le provee para resolver problemas a través de estrategias colaborativas (p.7).
- Identifica las principales problemáticas educativas a las que se enfrenta el docente para desarrollar y participar de manera estratégica en el diseño, implementación y evaluación de proyectos de formación docente acordes al contexto (p.7).
- Aplica metodologías, estrategias y técnicas de intervención participativa para favorecer procesos de desarrollo social y comunitario en contextos formales y no formales (p.7).

Actitudes y Valores:

- Trabaja de manera colaborativa para analizar y solucionar problemas diversos basado en principios éticos (p.7).
- Valora y respeta la diversidad para orientar los procesos educativos hacia una cultura de inclusión p.7).

- Se compromete con la construcción de experiencias educativas con responsabilidad social para contribuir al desarrollo sustentable (p.8).

2.5.5 Perfil profesional

Este término con frecuencia es utilizado de manera similar a perfil de egreso, sin embargo, Ruiz (2011) plantea que el perfil profesional “funciona como un referente y guía de todo el proceso curricular” (p.28), también identifica tres componentes que propone Zabalza, esto son: salidas profesionales, los ámbitos de formación prioritarios y la formación personal y sociocultural básica que considera recomendable, de modo que “no se convierta en un listado de rasgos, características o saberes” (Ruiz, 2011, p.28).

Por otra parte, la BUAP en su documento *Criterios y niveles de dominio de las competencias genéricas de la BUAP* publicado en 2016 a través de la Dirección General de Educación Superior, establece que este tipo de perfil:

está integrado por las competencias profesionales (genéricas y específicas de cada profesión). Es una declaración formal de las competencias que se desarrollarán al cursar un plan de estudios en particular, enuncia las competencias profesionales de manera clara, integrada, muestra la articulación que tienen los procesos formativos que permitirán el logro del perfil profesional. (p.11).

Para la licenciatura en Procesos Educativos el Perfil Profesional está conformado por el campo de trabajo, que por la descripción se deduce son los espacios públicos o privados donde puede ejercer su profesión; área de competencia profesional, lo que sabe y puede hacer como profesional de la disciplina y los servicios a la sociedad, es decir, la contribución que

hace para el desarrollo de la misma. El perfil profesional del programa educativo es el siguiente (BUAP, 2016a, p.8-9):

Campo de trabajo:

- Instituciones educativas públicas y privadas.
- Institutos y centros de investigación educativa.
- Centros de desarrollo comunitario y animación sociocultural.
- Organizaciones de la Sociedad Civil y Organismos No Gubernamentales.
- Instituciones gubernamentales encargadas de la coordinación y gestión del sistema educativo y de la política cultural.

Área de competencia profesional:

- Didáctica y currículum: diseña, implementa y evalúa procesos curriculares y didácticos.
- Gestión educativa: organiza, sistematiza, supervisa y evalúa el funcionamiento de los sistemas y procesos educativos. Implementa procesos de certificación y acreditación institucional y de programas educativos.
- Entornos virtuales de aprendizaje: diseña, gestiona, implementa y evalúa proyectos, procesos y programas educativos incorporando los recursos digitales y las nuevas tecnologías.
- Formación docente: diseña, implementa y evalúa programas educativos orientados a la formación y actualización docente.

- Pedagogía social: diagnóstica, diseña, implementa y evalúa de manera participativa proyectos dirigidos a promover el desarrollo social y el desarrollo sustentable.

Servicios a la sociedad:

- Desarrollar las capacidades humanas promoviendo la justicia y la equidad.
- Generar conocimientos, innovación e intervención educativa de manera crítica.
- Fomentar el respeto a la diversidad para construir una cultura de inclusión social.
- Atender los procesos educativos en los distintos momentos del desarrollo humano: la primera infancia, la infancia, la adolescencia, la juventud, la adultez y la vejez.
- Apoyar y construir redes con organizaciones de la sociedad civil para desarrollar proyectos socioeducativos y culturales.

2.5.6 Competencias genéricas

Al realizar la búsqueda de información sobre la estructura de los planes de estudio con enfoque de la BUAP, reconocimos discrepancias entre algunos de ellos, cuestión que abordaremos con mayor detalle en el capítulo de conclusiones y recomendaciones. Dada esta información identificamos que algunos planes de estudio incorporan una serie de competencias que se denominan genéricas y que están relacionadas con los ejes transversales que propone el Modelo Universitario Minerva en su estructura curricular y que se “constituyen por el conjunto de conocimientos en el orden de lo cognitivo, axiológico, estético, comunicativo y de la tecnología, cuya aplicación en el estudio de las asignaturas disciplinarias, favorecerán el desarrollo integral establecido en el perfil de egreso de la institución” (BUAP, 2007a, p-50-51). De este modo, la BUAP establece que una

competencia “implica la movilización de recursos personales (procesos cognitivos complejos, aptitudes, actitudes, habilidades) que se despliegan de manera progresiva e interrelacionada para actuar en contextos específicos, esto permite a la persona adaptarse al cambio y desarrollar un proyecto de vida ético” (BUAP, 2016b, p.12-13). Por tanto, propone un conjunto de competencias genéricas, las cuales:

están relacionadas con el desarrollo de la transversalidad del currículo que se expresa en acciones formativas de carácter integral. (...) no se desarrolla en una asignatura en particular, se adquieren a lo largo de las distintas asignaturas contempladas en un plan de estudios (BUAP, 2016b, p.16).

Las competencias genéricas de la BUAP son las siguientes (BUAP, 2016b, p.19-20):

- **Formación Humana y Social:** Participa de manera comprometida dentro de su medio sociocultural para contribuir al desarrollo social, la preservación del medio ambiente y el cuidado de la salud, considerando los lenguajes científicos, tecnológicos y artísticos de su disciplina profesional al colaborar en la solución de problemas de manera interdisciplinaria.
- **Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo:** Reflexiona y toma decisiones de manera crítica y creativa, a partir de analizar y relacionar elementos desde una visión compleja e interdisciplinaria para generar alternativas de solución de acuerdo a las necesidades del contexto.
- **Lengua Extranjera:** Utiliza una lengua extranjera de manera integral con la finalidad de realizar procesos de comunicación relacionados con los contenidos y actividades propias de su disciplina, los cuales le permiten establecer relaciones interculturales y

colaborativas para explorar y construir saberes dentro de la misma, con ética, responsabilidad social y el apoyo de diversas herramientas tecnológicas.

- Desarrollo de Habilidades en el uso de la Tecnología de la Información y Comunicación (DHTIC): Gestiona la información, las tecnologías y los procesos de comunicación para fortalecer la formación personal y profesional a través de las TIC al utilizar adecuadamente fuentes académicas y científicas de manera ética, creativa y asertiva.
- Educación para la Investigación: Analiza los componentes del contexto, a partir de identificar la información necesaria y el uso de metodologías adecuadas para construir propuestas de solución y comunicar los resultados obtenidos.
- Innovación y Talento Emprendedor: Emprende proyectos de impacto social de calidad para generar valor en los diferentes ámbitos sociales con base en metodologías de innovación.

Cabe mencionar que en el mismo documento donde se establecen las competencias genéricas, también se aborda la forma de evaluación de las mismas, para ello se proponen criterios y niveles de dominio que son entendidos como sugerencias para “da seguimiento y evaluar este tipo de aprendizajes considerados en el Modelo Universitario Minerva (BUAP, 2016b, p.22).

2.5.7 Competencias específicas

Respecto a las competencias específicas, cabe destacar que estas difieren de las genéricas. Es así que Galdeano y Valiente (2010) las describen “como los atributos que deben adquirir los futuros graduados durante la estancia en la universidad y deben ser definidas por

la experiencia propia de los titulados” (p.31). Por su parte, Cano (2015) define a las competencias específicas como “aquellas propias de cada campo de conocimiento o de cada disciplina en concreto, aquellas que se derivan de las exigencias de un contexto o trabajo en concreto” (p.29). A diferencia de las competencias genéricas, durante la revisión documental no encontramos evidencia sobre cómo concibe la BUAP a este tipo de competencias y si forman parte de alguno de los dos perfiles descritos en el plan de estudios: ya sea el de egreso o el profesional. No obstante, dado que están presentes como parte de la licenciatura en procesos educativos, las presentamos a continuación (BUAP, 2016a, p.6):

- Investiga los procesos educativos para contribuir al desarrollo científico y a la innovación que favorezca la transformación social en contextos diversos.
- Argumenta su práctica de manera crítica a partir de la búsqueda y análisis de la información que el propio contexto le provee para resolver problemas utilizando estrategias colaborativas.
- Gestiona proyectos educativos y culturales con un enfoque sustentable e incluyente para contribuir al desarrollo de organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil.
- Aplica el conocimiento didáctico en el acto pedagógico a partir del debate crítico y responsable de los procesos educativos para atender a la diversidad.
- Usa críticamente las teorías y los conceptos científicos para analizar las políticas públicas y fundamentar las prácticas educativas en sus diversos contextos con principios éticos que le permitan valorar y respetar la diversidad y la interculturalidad.
- Reconoce las principales problemáticas educativas a las que se enfrenta el docente para desarrollar y participar de manera estratégica en el diseño, implementación y evaluación de proyectos de formación docente.

- Desarrolla de manera participativa proyectos sociales y comunitarios en contextos formales e informales desde el marco de la pedagogía social.

A diferencia de las genéricas, las competencias específicas no plantean niveles ni criterios de dominio para su evaluación. Por tal motivo, parte de nuestra propuesta consiste en presentar una serie de niveles de dominio para las competencias específicas.

2.5.8 Perfil Docente

Sin duda alguna, uno de los actores que tiene un papel importante en el desarrollo e instrumentación de los planes de estudio son los docentes. Galvis, Fernández y Valdivieso (2006, citados por Galvis, 2007) consideran que el perfil docente es el “conjunto de competencias organizadas por unidades de competencias, requeridas para realizar una actividad profesional, de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad” (p.13). Por otro lado, Dimas y Treviño (2015) plantean que el perfil profesional del docente es “el conjunto de competencias que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión” (p.1665 -1666). Con base en estas definiciones, consideramos que el perfil docente, al tratarse de un programa educativo con enfoque por competencias, se debe establecer bajo esos lineamientos enunciando las competencias que el personal docente de la licenciatura en Procesos Educativos debe poseer. Sin embargo, dado que no existe una definición ni perfil deseable para los profesores de la BUAP, el Plan de Estudios describe al perfil docente como perfil del profesorado (BUAP, 2016a, p.9) de la siguiente manera:

- El profesor de la Licenciatura en Procesos Educativos deberá poseer competencias básicas en el área de la educación, así como una sólida formación científica vinculada a la misma.

- Mantiene una actitud permanente de reflexión e investigación innovadora sobre las problemáticas educativas para incidir en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y las comunidades.
- Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según el contexto o necesidades de los alumnos, apoyándose en el constructivismo y humanismo crítico, propiciando un desarrollo autónomo y permanente en los estudiantes.
- Desarrolla proyectos de investigación colaborativos para fortalecer las áreas que constituyen el programa incorporando a los estudiantes en esta actividad.
- Cuenta con un amplio conocimiento de las tecnologías de la información y comunicación como herramienta para fortalecer su quehacer docente.

2.5.9 Estructura curricular

Una de las etapas importantes dentro del diseño curricular después de definir aspectos como el perfil de egreso, es la estructura curricular que debe tener el Plan de Estudios para contribuir al logro de los objetivos y perfiles. De este modo, Díaz – Barriga et al. (2012) establece en su metodología para el diseño curricular en educación superior, una serie de pasos para definir la organización y estructuración curricular, estos son:

- 3.1 Determinación de los conocimientos y habilidades requeridas para alcanzar los objetivos especificados en el perfil profesional.
- 3.2 Determinación y organización de áreas, tópicos y contenidos que contemplen los conocimientos y habilidades especificados anteriormente.
- 3.3 Elección y elaboración de un plan curricular determinado.

- 3.4 Elaboración de los programas de estudio de cada curso del plan curricular (p. 115).

También es importante considerar el tipo de plan curricular que mejor se adapte para cumplir con el perfil de egreso, profesional y objetivo general. Al respecto, Díaz – Barriga et al. (2012) describe la siguiente tipología:

1. El plan lineal, que comprende un conjunto de asignaturas que se cursan durante una serie de ciclos escolares.
2. El plan modular, que consta de un conjunto de módulos que se cursan durante una serie de ciclos escolares.
3. El plan mixto, formado por la combinación de un tronco común que cursan todos los alumnos al principio de una carrera, y un conjunto de especializaciones entre las cuales el alumno elige una. Tanto el tronco común como las especializaciones pueden estar conformados por asignaturas o módulos (p. 119).

Con base en esta información, se debe establecer la organización de los contenidos que integran el plan curricular, la cual puede ser, siguiendo con la misma propuesta de Díaz – Barriga et. al (2012): en materias o módulos. Esto permitirá identificar los elementos comunes que tienen entre ellas y poder así determinar las áreas de conocimiento que integrarán el Plan de Estudios. En el caso de los planes lineales, la organización es por materias; mientras que, como su nombre lo indica, los planes modulares, están constituidos por módulos. Identificados estos elementos comunes, deben estructurarse las materias o módulos, para ello es importante considerar dos tipos de secuencias: “a) secuencia horizontal, que se refiere a que (...) deberán ser cursados en un mismo ciclo escolar, b) secuencia

vertical, que se refiere al orden en que las asignaturas o módulos deben cursarse durante los diferentes ciclos” (p. 122). Definidos estos aspectos, es importante establecer “detalles formales (...) tales como la duración de cada asignatura o módulo, su valor en créditos” (p.122), de esta manera se concluye la organización curricular del Plan de Estudios.

2.5.10 Metodología de evaluación del aprendizaje

Un rasgo importante en el enfoque por competencias es la evaluación de los aprendizajes, los cuales para Cano (2015), se deben “entender como un proceso en el que se recoge información acerca de la evolución y las ejecuciones de los estudiantes y se valora a la luz de unos criterios conocidos y relevantes para poder tomar decisiones” (p.81). Por tanto, debe realizarse una modificación en este proceso para lograr una transformación del proceso de enseñanza aprendizaje dentro de este enfoque. Cano (2008, citado por Cano 2015) establece una serie de características para una buena evaluación, entre ellas, destaca que:

La evaluación por competencias nos obliga a utilizar una diversidad de instrumentos y a implicar a diferentes agentes. Tenemos que tomar muestras de las ejecuciones de los alumnos y utilizar la observación como estrategia de recogida de información sistemática. Esta puede acompañarse de registros cerrados (*check-list*, escalas, rúbricas) o de registro abiertos, y puede hacerse por parte del profesorado, por parte de los compañeros, o por parte del propio estudiante (o por todos ellos como en un modelo de evaluación 360°), pero en cualquier caso debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir cambios de mejora (p.88).

En definitiva, diversificar las estrategias e instrumentos de evaluación es un elemento fundamental para conocer el avance de los estudiantes, pero también para conocer el nivel de






desarrollo de las competencias establecidas. Es por ello que, aunque utilizar instrumentos de evaluación tradicionales contribuye a obtener información del proceso de aprendizaje, es importante que estos se adapten a las circunstancias de modo que permitan a los estudiantes tener una retroalimentación, ya sea que se les haya considerado como instrumentos de autoevaluación, o si se les incorporan ítems de aplicación, o bien, si valoran un proceso. (Cano, 2015).



















2.5.11 Recursos e infraestructura



Resulta indispensable y fundamental para la instrumentación de los planes de estudio considerar la infraestructura y el equipamiento con los que se dispone. Para esta variable se debe considerar la infraestructura y la capacidad de cada uno de los espacios que conforman la planta física y operativa en donde se desarrolla en Plan de Estudios.

Para esta investigación, las anteriores variables permitieron el diseño de los instrumentos para la recolección de información, en la que cada una está relacionada con cada uno de los satélites del modelo a través de un sistema de colores como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 2. Variables e indicadores relacionados con los satélites del modelo

Categoría	Variables	Indicadores	Ítem
	Misión	Propósito del plan de estudios	1 
	Visión	Alcances del plan de estudios	2 
	Objetivo general	Coherencia con el perfil de egreso	3 
		Pertinencia con las necesidades y problemáticas sociales	4 
		Pertinencia con las necesidades y problemáticas sociales	4 

Fundamentación del plan de estudios	Perfil de egreso	Pertinente y viable respecto a las asignaturas	5	
		Conocimientos, habilidades, actitudes y valores pertinentes al contexto	6	
	Perfil Profesional	Campo de trabajo	7	
		Áreas de competencia profesional	8,9,10,11,12	
		Servicios a la sociedad	13,14,15	
	Competencias generales y específicas	Nivel de dominio	G1, G2, G3, G4, G5, G6, E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7	
Condiciones generales para operar el plan de estudios	Perfil docente	Competencias docentes (educación e investigación)	16	
		Estrategias de enseñanza - aprendizaje	17	
		Proyectos de investigación	18	
		Uso de las TIC	18	
	Estructura Curricular	Relación de las necesidades del contexto con las asignaturas y áreas del plan de estudios	19	
		Contenido de las asignaturas actualizado y pertinente	20	
		Equilibrio del número de asignaturas por área y el perfil de egreso	21	
		Relación de las áreas de especialización con el perfil de egreso	22	
		Relación lógica de las asignaturas	23	
		Equilibrio entre los contenidos teóricos y la aplicación práctica	24	
		Mejoras al PE	27	
	Metodología de evaluación aprendizaje	Instrumentos de evaluación	25	

		Estrategias de evaluación	26	
	Recursos e infraestructura	Suficiencia y disponibilidad	28-33	

Nota. elaboración propia a partir de los elementos que integran el plan de estudios

Por último, con base en el análisis presentado sobre la literatura que integra este apartado teórico, se reconoce la importancia de presentar una propuesta de un modelo de evaluación curricular para planes de estudio con enfoque por competencias en el nivel superior, con la finalidad de contribuir a que las instituciones de educación superior cuenten con un panorama sobre la instrumentación de sus programas educativos y así ofrecer una educación integral, pertinente y de calidad para que al egresar los estudiantes puedan responder a las demandas y necesidades sociales que se presentan en su contexto con miras a apoyar el desarrollo de la sociedad. Por tanto, con este proyecto de investigación se pretende identificar los elementos que integren una propuesta de un modelo de evaluación curricular a fin de elaborar conclusiones y recomendaciones para fortalecer los planes de estudio con enfoque por competencias de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y de manera particular, en el caso de la Licenciatura en Procesos Educativos.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

En este capítulo se describen las características del enfoque de investigación que se diseñó para el este proyecto. Del mismo modo, se mencionan las particularidades de la metodología empleada tales como: el tipo de investigación, la muestra, los instrumentos, así como el procedimiento que se realizó para la investigación.

3.1 Enfoque de la investigación

El proyecto de investigación tiene como finalidad presentar una propuesta de modelo de evaluación curricular para planes de estudio con enfoque por competencias de la BUAP, desde la opinión de los estudiantes, además de valorar el nivel de dominio de las competencias descritas en el Plan de Estudios de la licenciatura en Procesos Educativos de la misma casa de estudios. Por tanto, se eligió el enfoque cuantitativo con base en las preguntas de investigación y objetivos del proyecto. Hernández, Fernández y Baptista (2014) consideran que el enfoque cuantitativo “utiliza la recolección de datos para probar una hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p. 4).

De este modo, el enfoque cuantitativo en palabras de Bisquerra (2014), aporta en el ámbito educativo la “creación de un cuerpo de conocimiento teórico como base de la práctica educativa” (p.72). Así, para el desarrollo de esta investigación se considera conveniente este enfoque ya que implica un proceso objetivo que sigue una serie de pasos ordenados y sistematizados con técnicas que permiten la cuantificación de los datos recolectados a través de una serie de instrumentos que pueden ser analizados a través de métodos estadísticos para presentar un reporte de resultados (R. Hernández et al., 2014).

3.2 Tipo de investigación

Como se mencionó en el apartado anterior, el enfoque de la investigación es de corte cuantitativo y el tipo de investigación es transversal, puesto que no se busca incidir sobre las variables, es decir, se analizaron en su entorno natural para no modificar de manera intencional las variables independientes. En palabras de Hernández et. al (2014), en las investigaciones de tipo transversal “no hay manipulación intencional ni al azar de las variables...es sistemática y empírica en la que las variables dependientes no se manipulan porque ya han sucedido” (p.153).

En cuanto al método, el que mejor se adapta al diseño de la investigación es el descriptivo, que como define Hernández et. al (2014), “tiene como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población” (p.155). Es así que los datos se recolectaron y analizaron en un momento definido con el objetivo de describir las variables dentro de una población también específica y en un contexto ya determinado (R. Hernández et al., 2014), lo que permitió evaluar desde la opinión de los estudiantes la fundamentación e instrumentación de su Plan de Estudios, así como el nivel de dominio de las competencias establecidas.

3.3 Muestra

El estudio se centra en el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, institución de educación superior pública, y en específico, en la Licenciatura en Procesos Educativos de la Facultad de Filosofía y Letras que es nuestra población de interés. En particular nos interesa conocer la opinión de los estudiantes de la generación 2016 “A”, porque son estos estudiantes quienes iniciaron a cursar el Plan de Estudios con enfoque por competencias. Por tanto, la muestra es no probabilística debido a las características de la

investigación ya que los sujetos de estudio no son seleccionados por un método probabilístico sino con base en el objetivo del proyecto (R. Hernández et al., 2014).

De acuerdo con el tipo de estudio y con el propósito de comprender el proceso de instrumentación del plan de estudios por medio de la experiencia de quienes lo operan, la selección de sujetos obedeció a los siguientes criterios: participación directa en el programa educativo, ser estudiante activo de la licenciatura en Procesos Educativos y estar cursando el octavo semestre. Así, se contabilizaron 23 sujetos, 21 del sexo femenino y 2 del sexo masculino en un rango de edad de 21 a 28 años al momento de aplicar los instrumentos.

3.4 Instrumento

En cuanto a la recolección de información se utilizaron dos instrumentos para los estudiantes. El primero corresponde a una escala estimativa o escala Likert (ver Anexo A) que “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (Hernández et al., 2014, p.38). Dicha escala se basó en dos categorías principales: la fundamentación y las condiciones generales para operar el Plan de Estudios. La escala tuvo como objetivo realizar una evaluación desde la opinión de los estudiantes para conocer el nivel de instrumentación del mismo.

Por otro lado, para recabar la opinión de los estudiantes respecto al nivel de dominio de las competencias de su plan de estudios, se consideró trabajar una autoevaluación por medio de una rúbrica, puesto que estas, como bien refiere Ruiz (2009):

deben convertirse en fuente nutricia de los procesos de autoevaluación y en una vía de atención a la diversidad, pues necesariamente tienen que ser construidas atendiendo a los diferentes niveles de calidad en el desempeño y ello permite ajustes a las mismas (p.110).

Así pues, se optó por diseñar una rúbrica comprehensiva (ver Anexo B) que “son más generales, por ello tienden a detenerse en un solo indicador de desempeño para determinar luego varios niveles de logro” (Ruiz, 2009, p.110). Debido a que se buscó evaluar el nivel de dominio de las competencias genéricas y específicas establecidas en el plan de estudios, se estructuró en dos apartados, el primero corresponde a las competencias genéricas institucionales y, el segundo, para las competencias específicas. Es importante señalar que se ubicaron las principales variables e indicadores de cada categoría para la escala Likert y los criterios y niveles de dominio para la rúbrica, de tal modo que se emplearon como detonadores de información relevante para la comprensión del objeto de estudio.

En cuanto al primer instrumento, este se dividió en dos apartados y cada ítem corresponde al orden en el que se presentan las variables en la Tabla 1. Variables e indicadores. El primer apartado contiene 15 afirmaciones en una escala Likert referentes a la fundamentación del plan de estudios: misión, visión, objetivo general, perfil de egreso, competencias genéricas y específicas. El segundo apartado se elaboró con la finalidad de conocer las condiciones generales para la implementación del mismo. Estuvo integrado por 10 afirmaciones bajo el mismo esquema de escala Likert, 2 preguntas abiertas a fin de conocer las estrategias de evaluación más utilizadas por los docentes y las mejoras que los estudiantes consideran deben realizarse al programa educativo y, 6 preguntas cerradas sobre los recursos e infraestructura.

Para el caso de las competencias genéricas se emplearon los niveles de dominio establecidos ya por la institución mismos que se pueden consultar en el documento *Criterios y Niveles de Dominio de las Competencias Genéricas de la BUAP* (BUAP, 2016b). Para las competencias específicas se diseñaron con base en la propuesta del mismo documento de la

BUAP contenidos en el documento Criterios y Niveles de Dominio de las Competencias Genéricas de la BUAP y de Sergio Tobón (Ruiz, 2009). La rúbrica contiene 6 criterios de las competencias genéricas, los cuales se seleccionaron con base en el perfil de egreso de la licenciatura; de las específicas hay 7 competencias con sus respectivas descripciones de nivel. Cabe mencionar que estas competencias no tienen criterios establecidos, por lo que, con el apoyo de la taxonomía de Robert Marzano, se diseñó la descripción de los niveles de dominio de estas y con ello se elaboraron los reactivos para el instrumento. Los niveles corresponden a: inicial, básico, en desarrollo y satisfactorio, en el caso de las específicas. En cuanto a las genéricas, sus niveles son: deficiente, básico, en desarrollo, altamente satisfactorio y sobresaliente. Cabe aclarar que, para fines de la presente investigación y del diseño del instrumento, se han numerado las competencias a fin de lograr una mejor identificación de las mismas (ver Anexo C).

A continuación, se presenta una tabla con las variables, sus indicadores e ítems que les corresponden en los instrumentos para la recolección de información.

Tabla 3. Variables e indicadores

Categoría	Variables	Indicadores	Ítem
Fundamentación del plan de estudios	Misión	Propósito del plan de estudios	1
	Visión	Alcances del plan de estudios	2
	Objetivo general	Coherencia con el perfil de egreso	3
		Pertinencia con las necesidades y problemáticas sociales	4
	Perfil de egreso	Pertinencia con las necesidades y problemáticas sociales	4
		Pertinente y viable respecto a las asignaturas	5

	Perfil Profesional	Conocimientos, habilidades, actitudes y valores pertinentes al contexto	6
		Campo de trabajo	7
		Áreas de competencia profesional	8,9,10,11,12
		Servicios a la sociedad	13,14,15
Competencias generales y específicas	Nivel de dominio	G1, G2, G3, G4, G5, G6, E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7	
Condiciones generales para operar el plan de estudios	Perfil docente	Competencias docentes (educación e investigación)	16
		Estrategias de enseñanza - aprendizaje	17
		Proyectos de investigación	18
		Uso de las TIC	18
	Estructura Curricular	Relación de las necesidades del contexto con las asignaturas y áreas del plan de estudios	19
		Contenido de las asignaturas actualizado y pertinente	20
		Equilibrio del número de asignaturas por área y el perfil de egreso	21
		Relación de las áreas de especialización con el perfil de egreso	22
		Relación lógica de las asignaturas	23
		Equilibrio entre los contenidos teóricos y la aplicación práctica	24
		Mejoras al PE	27
		Metodología de evaluación aprendizaje	Instrumentos de evaluación
	Estrategias de evaluación		26
	Recursos e infraestructura	Suficiencia y disponibilidad	28-33

Tabla: elaboración propia a partir de los elementos que integran el plan de estudios

3.4.1 Confiabilidad del instrumento

Como menciona Hernández et al. (2014), la “confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (p.200). Así, un instrumento para la recolección de información dentro de un proceso de investigación sin importar si su enfoque es cuantitativo o cualitativo, debe cumplir con ciertos requisitos como la confiabilidad.

Así, para determinar la confiabilidad de los instrumentos, se utilizó una medida de consistencia interna, es decir, se realizó la “interpretación de la medida de congruencia interna conocida como coeficiente de alfa Cronbach” (Hernández et al., 2014, p.208), que se define como “un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems” (Grupo de Innovación Educativa, 2010, p.1). Para estimar la confiabilidad de los instrumentos se aplicó una prueba piloto a la muestra y con base en los datos obtenidos se midió el coeficiente utilizando IMB SPSS dando los siguientes resultados: para el primer instrumento un coeficiente de .897 y para el segundo .876. La interpretación de los coeficientes se da a partir de entender que, a mayor coeficiente, existe mayor fiabilidad en ambos instrumentos, tomando como referencia que el coeficiente 1 es el límite superior. En el caso de nuestros instrumentos los resultados obtenidos se acercan a ese límite, por tanto, son confiables.

Tabla 4. Estadísticas de fiabilidad del primer instrumento

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basas en elementos estandarizados	N de elementos
.897	.902	33

Nota: tabla obtenida del análisis del SPSS

Tabla 5. Estadísticas de fiabilidad del segundo instrumento

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basas en elementos estandarizados	N de elementos
.876	.893	13

Nota: tabla obtenida del análisis del SPSS

3.6 Procedimiento

En líneas generales, la metodología que se empleó en esta investigación inició con el planteamiento del problema, el establecimiento de las preguntas de investigación y los objetivos. Posteriormente, se realizó una revisión de los planes de estudio de la BUAP, en específico, los de la Facultad de Filosofía y Letras, y, se tomó como caso particular la licenciatura en Procesos Educativos. Para e identificar los elementos que lo integran y con ello elaborar la propuesta de categorización de variables. En un segundo momento, se diseñaron los instrumentos de recolección de información que, como se ha explicado líneas arriba, se trata de una escala Likert de 26 afirmaciones, 2 preguntas abiertas y 6 cerradas; el segundo, una rúbrica comprensiva con 13 criterios y niveles de dominio. Finalmente, se procedió al trabajo de campo con la muestra seleccionada para, posteriormente, realizar el análisis estadístico de la información recabada por los instrumentos.

Respecto al análisis de los datos, el vaciado de estos se realizó en Excel para poder analizarlos de manera descriptiva en SPSS y elaborar las gráficas de cada una de las afirmaciones que contienen los instrumentos. Luego del vaciado de datos, se realizó la discusión de los resultados para poder presentar la propuesta del modelo de evaluación curricular con base en la opinión de los estudiantes y generar así las conclusiones y recomendaciones para fortalecer el plan de estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP con la finalidad de contribuir a fortalecer la formación de los estudiantes.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se muestran los resultados de la información recabada por medio del trabajo de campo realizado entre los meses de noviembre de 2019 a enero del 2020. La muestra del estudio estuvo conformada por 23 estudiantes del octavo semestre del Colegio de Procesos Educativos de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Los resultados obtenidos se han organizado de manera que permitan describir y analizar el impacto que ha tenido la instrumentación del Plan de Estudios 2016 de la Licenciatura en Procesos Educativos. En primer lugar, se describen las características de los sujetos participantes; posteriormente, se agrupan los datos obtenidos en dos categorías: la fundamentación y las condiciones generales para su implementación.

En un segundo momento, se aborda la opinión de los estudiantes sobre el nivel de dominio de las competencias que se describen en su plan de estudios, estas se han organizado en dos categorías. La primera comprende la percepción que los estudiantes tienen sobre el nivel de dominio que poseen respecto a las competencias genéricas de la BUAP. Por otro lado, la segunda categoría, la integra la opinión de los estudiantes respecto a su nivel de dominio de las competencias específicas.

4.1 Caracterización de los sujetos de estudio

El primer apartado del instrumento aplicado permite realizar una caracterización de los sujetos encuestados en cuanto a aspectos como edad, género, semestre que cursan y área de especialización (de su preferencia). En las siguientes tablas se presentan los principales resultados.

4.1.1 Edad del estudiantado

De acuerdo con la tabla 1, el trabajo de campo arrojó que del 100% de los sujetos entrevistados, el 74 % está en un rango de 21 a 22 años, el 17 % de 23 a 25 años. Por último, el porcentaje más bajo, es decir, del 9% corresponde a estudiantes con edad 26 a 28 años. De esta forma observamos que el promedio de edad más amplio de los sujetos entrevistados está entre los 21 a 22 años, puesto que son 17 sujetos los que se encuentran en este caso, es decir, el 74% del universo.

Tabla 6. Rango de edades de los estudiantes encuestados

Rango de edades	Frecuencia	Porcentaje
21 -22	17	74 %
23-25	4	17 %
26-28	2	9 %
Total general	23	100 %

Nota: incluye solo los datos de los estudiantes que respondieron el instrumento

4.1.2 Género

Respecto al género de los encuestados, en la tabla 2 se muestra que la población femenina tiene mayor incidencia, con un 91% del total del estudiantado, que representa 21 estudiantes. Mientras que solo un 9% corresponde al género masculino, es decir, solo con 2 estudiantes.

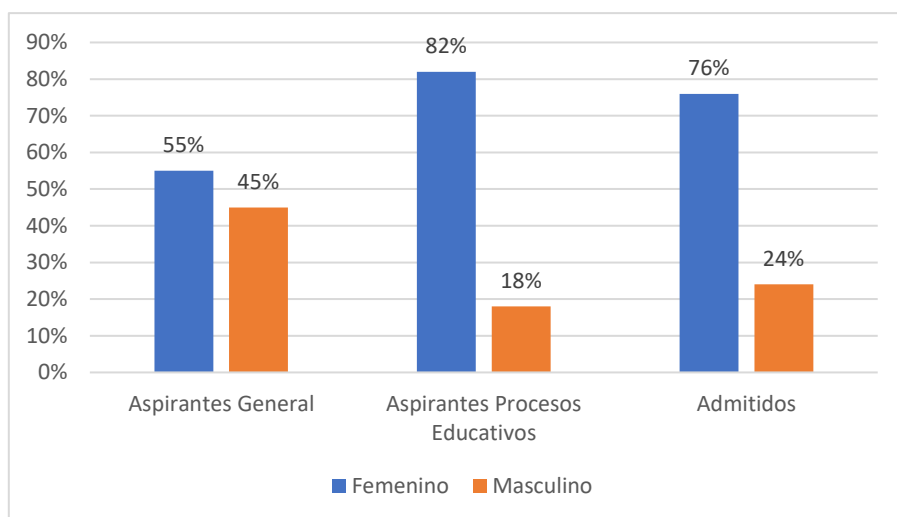
Tabla 7. Género de los estudiantes encuestados

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	21	91 %
Masculino	2	9 %
Total general	23	100 %

Nota: incluye solo los datos de los estudiantes que respondieron el instrumento

De estos datos se deduce que el número de mujeres en Educación Superior ha incrementado en las últimas décadas. Al respecto, en el *Anuario Estadístico 2016 – 2017* publicado por la BUAP en 2019, se puede observar que durante el ciclo 2016 – 2017 de los 21, 027 aspirantes aceptados 11, 462 fueron mujeres y 9, 565 son hombres. En el caso de la Licenciatura en Proceso Educativos se mantiene esta tendencia, según se puede observar en la siguiente figura: de los 216 aspirantes a la Licenciatura 178 fueron mujeres y tan solo 38 hombres. Respecto a los aceptados, estos se constituyeron por 35 mujeres y 11 hombres para un total de 46 inscritos al Plan de Estudios en esa cohorte generacional.

Figura 2. Comparación del género en el proceso de admisión de la BUAP 2016

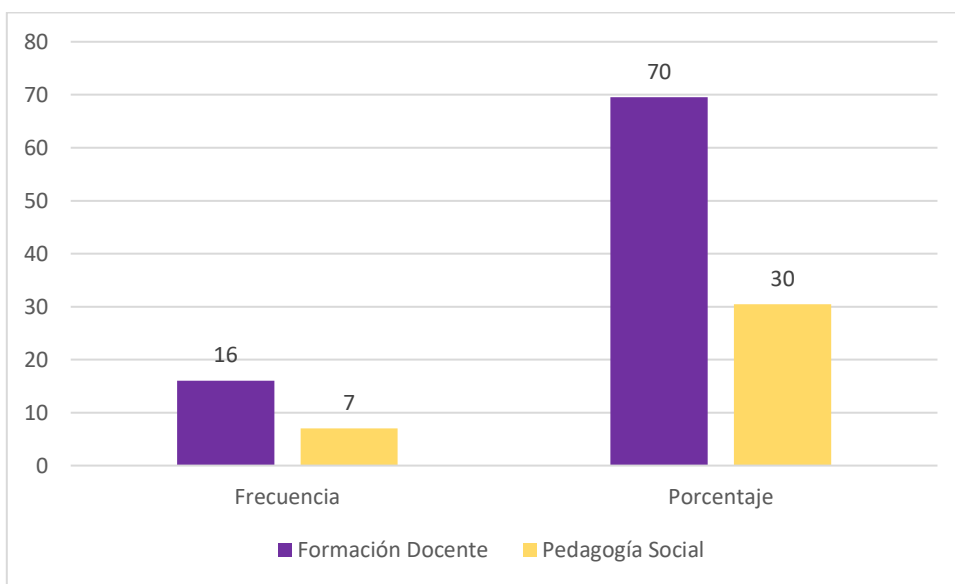


Nota: elaboración propia a partir del Anuario Estadístico 2016 – 2017 (BUAP, 2017)

4.1.2 Área de Especialización

El Plan de Estudios ofrece dos áreas de especialización, la primera corresponde a Formación Docente y la segunda a Pedagogía Social. Los estudiantes pueden elegir a partir del tercer semestre asignaturas de alguna de estas dos áreas que se adapten a sus expectativas de formación. En este sentido, en los sujetos de investigación se identificaron 7 estudiantes cursando asignaturas del área de especialización de Pedagogía Social, lo corresponde al 30% del total de la población. Mientras que, 16 estudiantes eligieron el área de Formación Docente, lo que equivale a un 70%. Con estos datos se deduce que, para el caso de los sujetos de investigación que pertenecen a la generación 2016a, la mayoría ha optado por especializarse en la formación de docentes.

Figura 3. Elección del área de especialización del Plan de Estudios



Nota: elaboración propia a partir de los datos del instrumento aplicado

4.2 Categoría: Fundamentación del Plan de Estudios

En este apartado se muestran los resultados de la primera categoría del instrumento aplicado a los estudiantes y la cual se refiere a la fundamentación del programa educativo. En ella se refleja la opinión que tienen respecto a la misión, la visión, el objetivo general, así como el perfil de egreso de la licenciatura que cursa. Cabe recordar que los estudiantes que respondieron este instrumento se encontraban cursando el octavo semestre al momento de contestarlo.

En esta primera parte del instrumento se preguntó al estudiando sobre la finalidad del Plan de Estudios, es decir, los alcances que este pretende a futuro, plasmados en la misión. Las relaciones que existen entre el objetivo general con el perfil de egreso y con las necesidades y problemáticas sociales a las que se enfrentarán como profesionales una vez que culminen la licenciatura. Así como la pertinencia y viabilidad del perfil de egreso respecto al número de asignaturas que integran el mapa curricular.

Cabe destacar que los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo de esta investigación se presentan descritos en términos estadísticos: media, moda y desviación estándar. Por tal razón, es importante mencionar a continuación, al menos brevemente, lo que se entiende por cada uno de ellos con la finalidad de facilitar su comprensión y tener una mayor objetividad en el análisis de los datos expuestos.

En la estadística, se conocen como medidas de tendencia central, Levin y Levin (2008) plantean que el término Media o también conocida como promedio se define como “la suma de un conjunto de puntajes dividido entre el número total de puntajes del conjunto” (p.42). Por su parte, la Moda, en el ámbito de la estadística se refiere a “el puntaje o categoría que ocurre más frecuentemente en una distribución” (p.39).

En cuanto a la Desviación Estándar, este concepto es relacionado en la estadística como medida de variabilidad y es el “promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media que se expresa en las unidades originales de medición de la distribución (...) se interpreta en relación con la media” (Hernández et al., 2014, p.288). De este modo, a mayor dispersión de los datos en torno a la media, mayor será la desviación estándar.

4.2.1 Misión

Dentro del marco teórico se planteó la conceptualización de lo que se entiende por Misión en el ámbito educativo y que resulta entendida como “la razón de ser de cada institución que pone de manifiesto su identidad” (Lastiri, 2016, párr.3), es por ello que la misión del plan de estudios debe plantear la finalidad del mismo. En el instrumento aplicado a los estudiantes, en la pregunta número 1 se les pide expresar su opinión respecto a si en la misión si se explica la finalidad. La siguiente gráfica muestra los resultados obtenidos.

Figura 4. La misión del Plan de Estudios explica la su finalidad

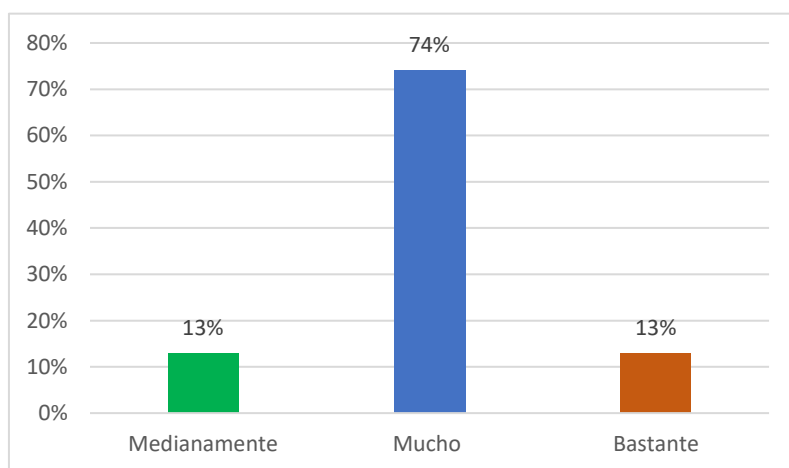


Tabla 8. Estadísticos de la pregunta 1

Media	4
Moda	4
Desviación Estándar	.522

Nota: elaboración propia con datos del instrumento aplicado

Como se puede observar en la tabla anterior, la media y la moda es de 4, lo cual posiciona a la misión en un desarrollo más cercano a la afirmación “mucho”. Del mismo modo, la desviación estándar es de .522, con lo cual podemos confirmar que las respuestas tienen una ligera variación: a la izquierda de la media en 3.478 y a la derecha en 4.522. Esto se traduce en que la mayoría de los estudiantes coinciden en que la misión describe de buena manera la finalidad de la licenciatura. Así, un 74 %, que representa 17 estudiantes, opinan que la misión explica mucho la finalidad; mientras que el 13% considera que se explica medianamente. Por lo tanto, se puede decir que la misión cumple con la finalidad de enunciar la razón del plan de estudios.

4.2.2 Visión

Referente a la visión del, que se define como los alcances que pretende a futuro el programa educativo (Ministerio de Educación de Perú, 2020), se elaboró la pregunta 2 del instrumento para valorar si la visión determina dichos alcances. Los resultados obtenidos se plasman en el gráfico que se muestra a continuación.

Figura 5. La misión del Plan de Estudios explica la su finalidad

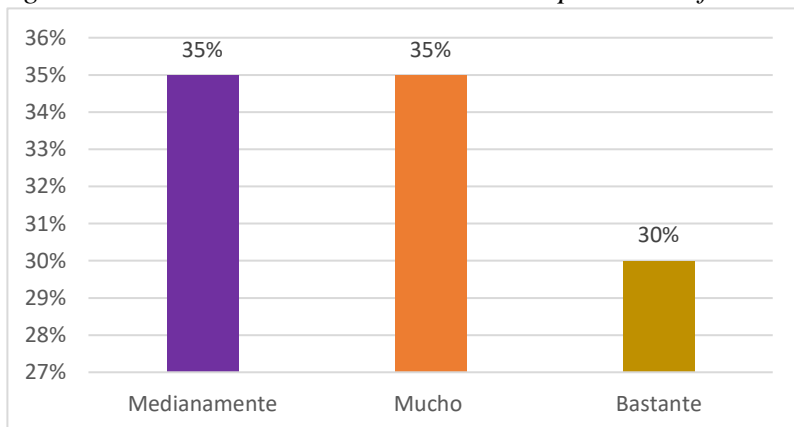


Tabla 9. Estadísticos de la pregunta 2

Media	3.96
Moda	4
Desviación Estándar	.825

Nota: elaboración propia con datos del instrumento aplicado

Los resultados muestran que la media es de 3.96, la moda es de 4 existe una desviación estándar de .825, lo que representa una variación considerable en las repuestas. Es decir, 35% de los estudiantes considera que la visión expresa medianamente los alcances que pretende el plan de estudios a futuro, otro 35% opina que sí se explica en mucho los alcances, y solo un 30% considera que es bastante lo que se logra expresar en la visión. Como se puede observar, las opiniones de los estudiantes son casi uniformes en porcentajes, es por ello, que la desviación estándar representa una variación en las respuestas, lo que impide que haya una respuesta con más peso. De esta forma si sumamos los porcentajes que corresponden a mucho y bastante, se obtiene una respuesta mayoritariamente favorable para la visión, lo que es importante para tener claridad en cuanto a las expectativas que los estudiantes tienen sobre la licenciatura.

4.3 Objetivo General

Los resultados de esta variable tienen como finalidad presentar la opinión de los estudiantes respecto a la coherencia del objetivo general con el perfil de egreso del Plan de Estudios, así como la pertinencia que tiene con las necesidades y problemáticas sociales que deberán atender los egresados.

Para la BUAP, se entiende por objetivo el “propósito o fin que se pretende alcanzar o cumplimentar, más específico que las metas que plantea de manera general dicho programa educacional” (BUAP, 2007, p.94). De este modo, es importante conocer la opinión de los estudiantes respecto al objetivo general que plantea su programa educativo. La siguiente gráfica muestra el parecer de los sujetos de la investigación.

Figura 6. El objetivo general es coherente con el perfil de egreso

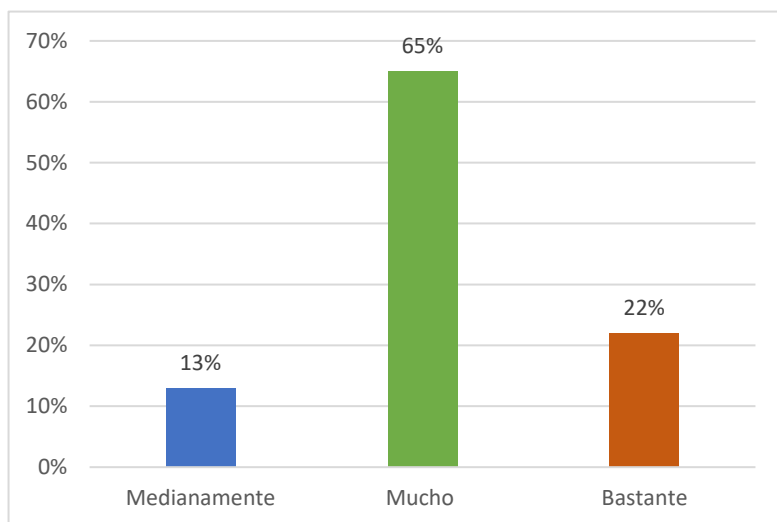


Tabla 10. Estadísticos de la pregunta 3

Media	4
Moda	4
Desviación Estándar	.596

Nota: elaboración propia con datos del instrumento aplicado

En la tabla anterior se observa que la media de las respuestas es de 4 al igual que la moda, mientras que la desviación estándar es de .596. Esto refleja una ligera desviación en las respuestas, misma que se visualiza en la gráfica.

Respecto a los resultados plasmados en el gráfico, podemos decir que, la mayoría de los estudiantes opinan que el objetivo general es coherente con el perfil de egreso. De este modo, un 65% expresó que se encuentra en la escala de mucho, un 22% bastante, y solo a 13% le parece que es medianamente coherente. Por tanto, se puede decir que, desde la perspectiva de los estudiantes, el objetivo general cumple con el propósito de ser coherente con el perfil de egreso.

Algo semejante ocurre respecto a la pertinencia del objetivo general y el perfil de egreso, tomando en cuenta las necesidades y problemáticas sociales que deberán enfrentar los egresados al concluir el Plan de Estudios.

Figura 7. El objetivo general y el perfil de egreso son pertinentes con las necesidades y problemáticas sociales

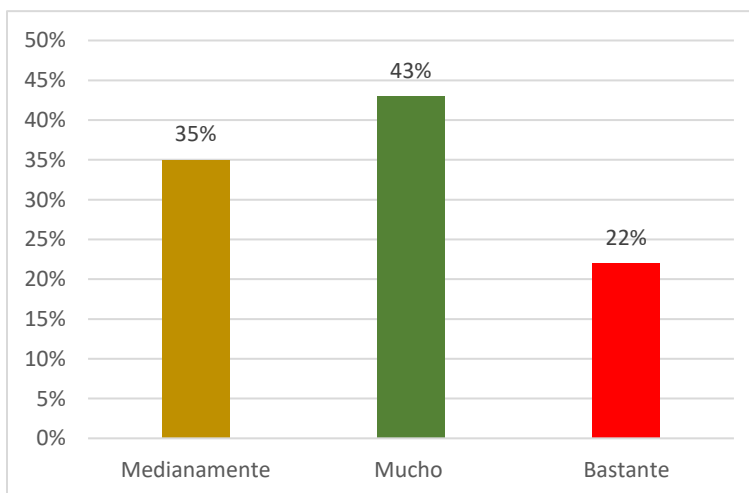


Tabla 11. Estadísticos de la pregunta 4

Media	3.96
Moda	4
Desviación Estándar	.522

Nota: elaboración propia a partir de los datos del instrumento aplicado

A partir de lo expuesto en la tabla y figura anterior, se observa que la media es de 3.87, la moda al igual que las demás preguntas, sigue siendo 4; pero la desviación estándar es de .757, lo cual refleja una variación moderada respecto a la media, como se puede constatar en el gráfico. Los resultados de esta pregunta arrojan que el 43% del total de los estudiantes percibe como positiva la coherencia que existe entre el objetivo general y el perfil de egreso respecto a las necesidades y problemáticas sociales a las que se enfrentará como egresado de la Licenciatura en Procesos Educativos. Mientras que solo el 35% del total de los sujetos de la investigación creen que esta coherencia se relaciona de manera mediana respecto al contexto social al que tendrán que incorporarse una vez que hayan concluido su plan de estudios.

4.4 Perfil de egreso

Con base en el documento revisado de la Licenciatura en Procesos Educativos (BUAP, 2016a) disponible en el portal de la Facultad de Filosofía y Letras, se identifica que el apartado 1.6 Perfil de Egreso, contiene los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los egresados deben poseer al concluir los créditos mínimos de su Plan de Estudios. Así mismo, para la presente investigación es importante conocer la opinión de los estudiantes con base en su ruta académica, si el perfil de egreso es pertinente y viable en relación con las asignaturas del programa educativo. Así, los resultados de la pregunta 6 sobre este último punto se reflejan en la siguiente gráfica y tabla.

Figura 8. El perfil de egreso es pertinente y viable en relación con las asignaturas

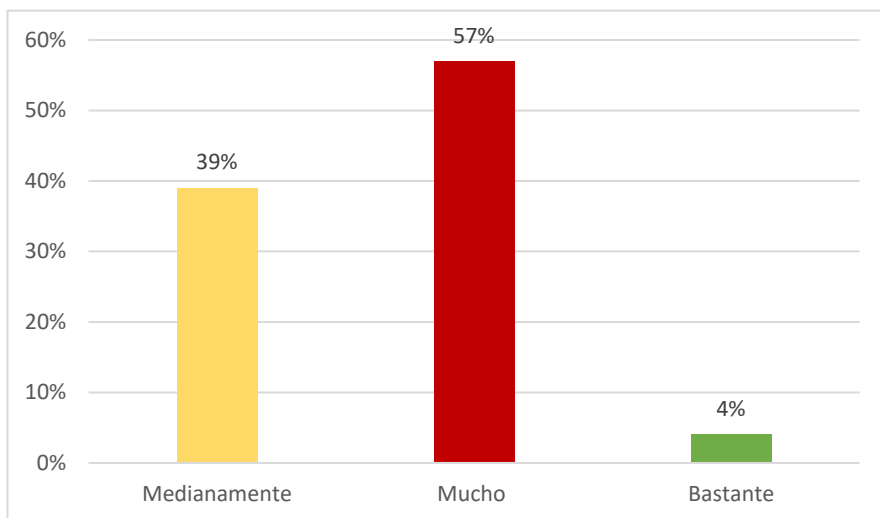


Tabla 12. Estadísticos de la pregunta 6

Media	3.65
Moda	4
Desviación Estándar	.573

Nota: elaboración propia a partir de los datos del instrumento aplicado

Como podemos observar en los estadísticos, la media es de 3.65, la moda 4 y la desviación estándar respecto a la media se ubica en .573, lo cual refleja una ligera variación en las respuestas. De este modo, en la gráfica se muestra que la mayoría de los participantes, es decir, el 57%, considera que el perfil de egreso es pertinente y viable, respecto a las asignaturas que conforman su Plan de Estudio. Mientras que, un 39% del total de la población, opina que es medianamente pertinente y viable, con esto podemos deducir que, desde la opinión de los estudiantes, el perfil de egreso puede desarrollarse de manera adecuada respecto a las asignaturas que cursan a lo largo de su trayectoria académica.

El otro aspecto que se considera como parte del análisis de este instrumento es la pertinencia de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores del perfil de egreso con que deben contar los egresados para poder enfrentarse a las necesidades y problemáticas de su contexto inmediato. Las respuestas se plasman en el siguiente gráfico.

Figura 9. El perfil de egreso es pertinente para enfrentar las problemáticas y necesidades de su contexto

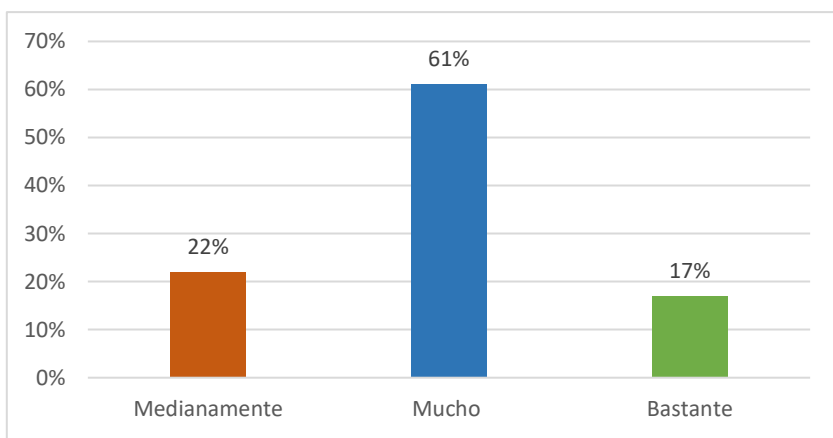


Tabla 13. Estadísticos de la pregunta 7

Media	3.96
Moda	4
Desviación Estándar	.638

Nota: elaboración propia a partir de los datos del instrumento aplicado

Los datos arrojados por el instrumento revelan que la media es de 3.96, por tanto, se aproxima a la afirmación “mucho” de la escala Likert. La moda de 4 y la desviación estándar de .638, es decir, hacia la izquierda es 3.322 cerca de la afirmación “medianamente” y a la derecha 4.598, lo que hace más próxima a la afirmación “bastante”. En la gráfica se muestra que la mayoría de los estudiantes, es decir, el 61%, opina que los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que integran el perfil son pertinentes para enfrentar al egresar,

las necesidades y problemáticas sociales del contexto donde ellos se desarrollarán como profesionales. Por otra parte, solo el 22% coinciden en que estos elementos del perfil de egreso son medianamente pertinentes.

Como se pudo observar, las dos preguntas cumplen con las expectativas de los estudiantes respecto a la pertinencia que tiene el perfil de egreso con las problemáticas y necesidades de su contexto y, a la viabilidad de desarrollarlo con ayuda de las asignaturas que conforman su plan curricular. Estas opiniones fortalecen la razón de ser del programa educativo de manera satisfactoria. De igual manera, así mismo, el perfil de egreso corresponde con la definición de la BUAP que se ha manifestado en el capítulo anterior, pero se contrapone a la concepción con enfoque por competencias que como dice (Casiano et al., 2018), es:

el conjunto de capacidades o competencias expresadas en términos de desempeños, que indican procesos integrados de los conocimientos (saber conocer), habilidades (saber hacer), actitudes (saber ser) y valores (saber convivir); para identificar y resolver problemas y necesidades sociales del campo socioprofesional, que contribuyan a la transformación del contexto con el que interactúa (p.51).

Por tanto, con base en las ideas de estos autores, el perfil de egreso debe estar descrito en términos de competencias, es decir, no separar los conocimientos, habilidades, actitudes, valores, sino integrarlos en una redacción que inicie por un desempeño (verbo) que índice un proceso cognitivo.

4.5 Perfil Profesional

Por otro lado, un elemento fundamental en el Plan de Estudios es el perfil profesional, el cual está integrado por tres elementos: campo de trabajo, área de competencia profesional y servicios a la sociedad. El primer elemento se refiere a los espacios donde el egresado podrá ejercer su profesión; el segundo corresponde a las actividades y funciones que sabe y puede hacer, es decir, especifica las especialidades de su profesión. Por último, se enlistan las actividades con las que contribuye a la sociedad. Para conocer la opinión de los estudiantes en torno a este rubro se elaboraron 9 preguntas, los resultados fueron agrupados por variable y se describen a continuación.

Para el caso del campo de trabajo se les solicitó a los estudiantes valorar si los espacios laborales a los que podrán acceder al egresar son amplios, considerando a las instituciones públicas o privada, ONG's y centros comunitarios. Los resultados que se encontraron son los que se representan en el siguiente gráfico.

Figura 10. Campo de trabajo del perfil profesional

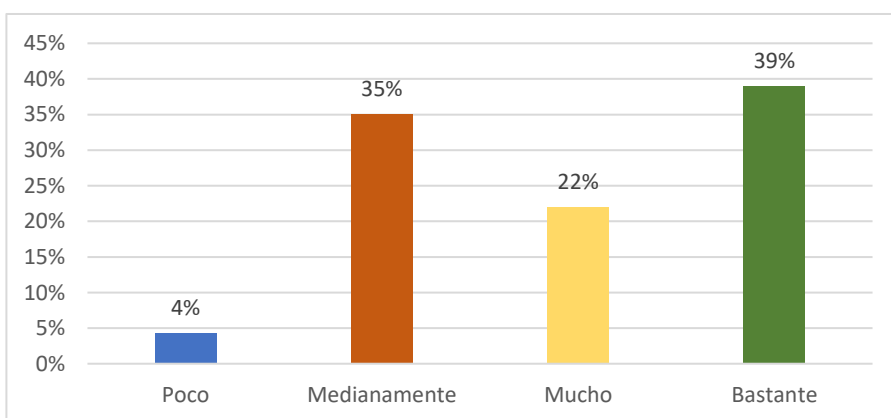


Tabla 14. Estadísticos de la pregunta 8

Media	3.96
Moda	5
Desviación Estándar	.976

Nota: elaboración propia a partir de los datos del instrumento aplicado

Con base en los estadísticos de esta pregunta, se destaca que la desviación estándar es de .976, lo que indica que la variación de respuestas es amplia, respecto a la media que es de 3.96, es decir, oscila entre 4.9 que se acerca a la afirmación “bastante” y 2.9 que representa “medianamente”. Como se observa en el gráfico, solo un 4%, que presenta a un estudiante, se encuentra más alejado de la media, por lo que no considera dentro del rango de valores no afecta y por ello la interpretación de los resultados. Así, la mayoría de los estudiantes, 9 de un total de 23, consideró que el campo de trabajo donde podrán laborar es bastante amplio; mientras que el 35% de los mismo, es decir, 8 estudiantes, opinan que es medianamente amplio.

Por otra parte, respecto al área de competencia profesional, se agruparon los resultados con base en las áreas de conocimiento que integran el Plan de Estudios: a) didáctica y currículum, b) gestión educativa, c) entornos virtuales, d) formación docente y e) pedagogía social. Los resultados se pueden observar en las siguientes gráficas.

Figura 11. Área de conocimiento: Didáctica y Currículum

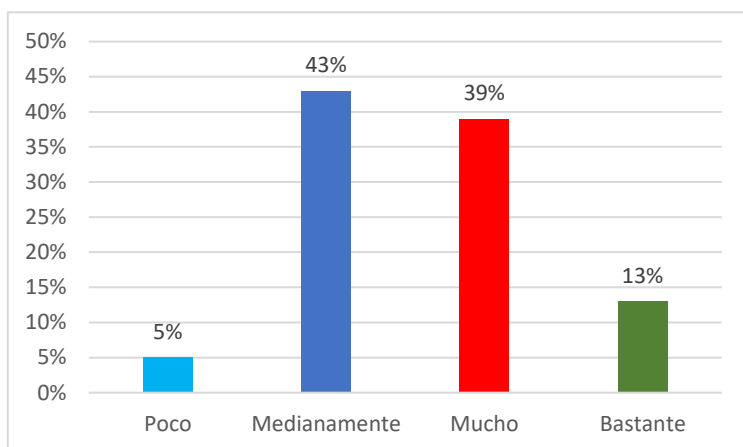


Tabla 15. Estadísticos de la pregunta 9

Media	3.61
Moda	3
Desviación Estándar	.783

Nota: elaboración propia a partir de los datos del instrumento aplicado

Respecto al inciso a), los estadísticos reflejan que la media es de 3.61, la moda de 3 y tenemos una desviación estándar de .783, lo que nos indica una variación moderada en las respuestas, tal como lo refleja la gráfica. Así, la mayoría de los estudiantes, 10 de un total de 23, que representa el 43%, opina que los conocimientos son medianamente suficientes, un 13% considera que son bastantes, y solo un estudiante, lo que corresponde al 5%, considera que los conocimientos son pocos para poder diseñar, implementar y evaluar procesos curriculares y didácticos.

Además, sobre los conocimientos de gestión educativa, la mayoría de los estudiantes, 11 de un total de 23 lo que representa el 48%, opina que son medianamente

suficientes y un 13 % consideran, que son poco suficientes; mientras que un 30% piensan que son suficientes para poder organizar, sistematizar, supervisar los procesos educativos, así como para implementar procesos de certificación y evaluación. Así pues, los estadísticos de esta pregunta indican que la media es de 3.35, la moda de 3 y una desviación estándar de .832 lo cual explica que la variación de las respuestas respecto a la media sea amplia. Los resultados de esta área de conocimiento se plasman en la siguiente gráfica.

Figura 12. Área de conocimiento: Gestión Educativa

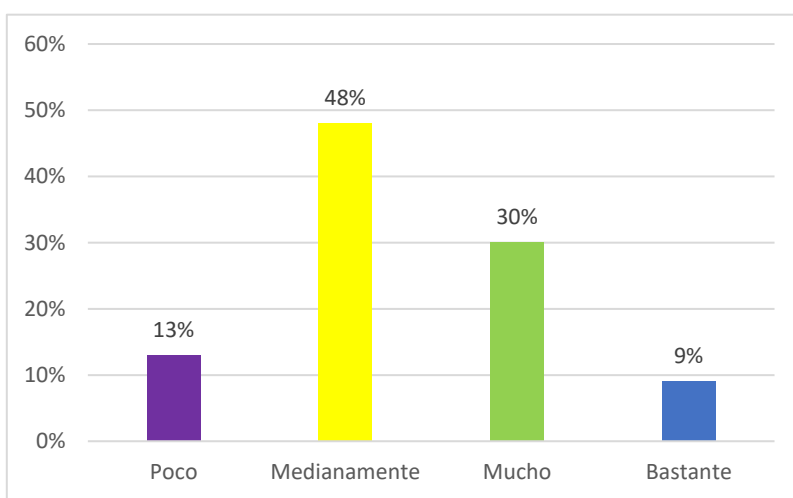


Tabla 16. Estadísticos de la pregunta 10

Media	3.35
Moda	3
Desviación Estándar	.832

Nota: elaboración propia a partir de los datos del instrumento aplicado

Así mismo, sobre los conocimientos del área de entonos virtuales la mayoría de los estudiantes, 10 de 23 que es el 43%, opinan que son medianamente suficientes, 26% que representan 6 personas consideran que son suficientes; un 22% que equivale a 5 estudiantes

creen que son poco suficientes mientras que solo un estudiante que es el 4% considera que son nulos los conocimientos para que al egresar puedan diseñar, gestionar, implementar y evaluar proyectos que incluyan recursos digitales y nuevas tecnologías. También podemos observar que la variación que arroja la desviación estándar es considerable, ya que la media es de 3.04 mientras que la desviación es de 9.28, dado que los estudiantes respondieron eligiendo todas las opciones de la escala de Likert, sin que esto afecte de manera directa a los resultados. A continuación, se presenta la gráfica de esta área de conocimiento.

Figura 13. Área de conocimiento: Entornos Virtuales

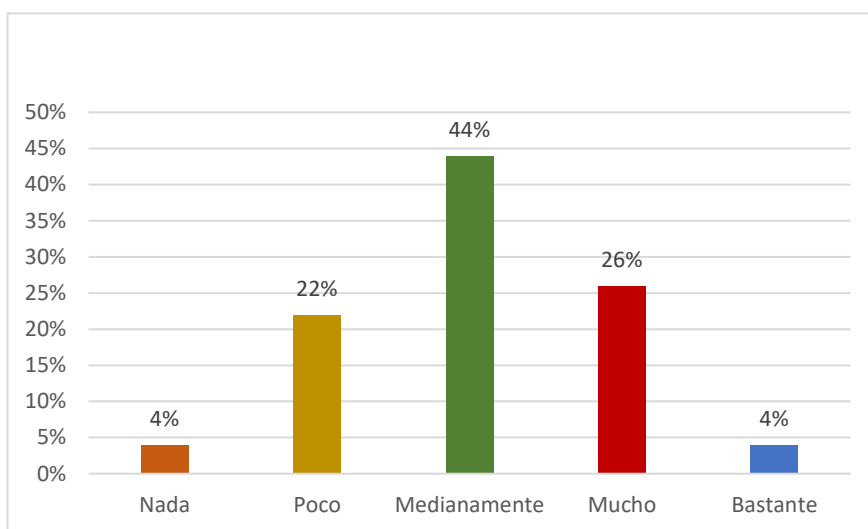


Tabla 17. Estadísticos de la pregunta 11

Media	3.04
Moda	3
Desviación Estándar	.928

Nota: elaboración propia a partir de los datos del instrumento aplicado

Por último, consideramos las áreas de conocimiento que corresponden a las que se ofertan como especialización de la Licenciatura en Procesos Educativos, d) formación

docente y e) pedagogía social, cabe recordar que al iniciar el tercer semestre los estudiantes eligen asignaturas de acuerdo con el perfil de especialización que les interesa. En este caso, el 70% de los sujetos de investigación optaron por el área de especialización de formación docente, mientras que el 30% restante por pedagogía social.

En cuanto a, los conocimientos sobre formación docente reflejan que un 48% considera que son suficientes, mientras que un 30% opina que son medianamente suficientes para diseñar, implementar y evaluar programas enfocados a la formación y actualización docente. Estos resultados se alinean a la tendencia que se mostró en el párrafo anterior, es decir, el 70% de los sujetos se encontraban cursando asignaturas del área de formación docente y esto implica una tendencia favorable, lo que, además podemos confirmar con la variación de las respuestas representada por la desviación estándar de .733 que es moderada.

Figura 14. Área de conocimiento: Formación Docente

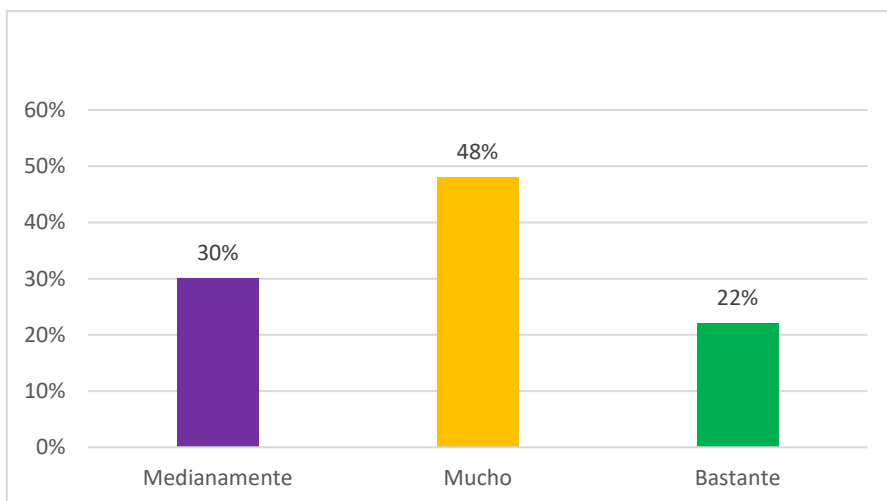


Tabla 18. Estadísticos de la pregunta 12

Media	3.91
Moda	4
Desviación Estándar	.733

Nota: elaboración propia a partir de los datos del instrumento aplicado

Por otra parte, considerando que solo el 30% de los participantes se encontraban cursando asignaturas del área de Pedagogía Social, tenemos que el 61% opina que los conocimientos son suficientes; el 22%, que representa a 5 estudiantes, creen que son medianamente suficientes mientras que solo 3 estudiantes, equivalente al 13%, consideran que los conocimientos son poco suficientes para diagnosticar, diseñar, implementar y evaluar de manera participativa proyectos dirigidos a promover el desarrollo social y sustentable. Para esta pregunta los estadísticos muestran que la media es de 3.57, la moda de 4 y se presenta una desviación estándar de .788, así la variación de las respuestas es moderada respecto a la media. En el siguiente gráfico se pueden observar los resultados descritos en este apartado.

Figura 15. Conocimientos de pedagogía social

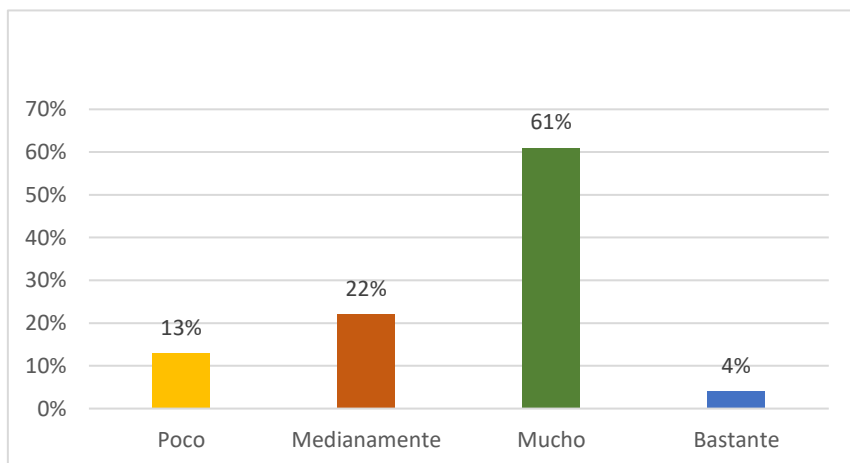


Tabla 19. Estadísticos de la pregunta 13

Media	3.57
Moda	4
Desviación Estándar	.788

Nota: elaboración propia a partir de los datos del instrumento aplicado

Por último, el elemento de servicios a la sociedad como parte del perfil profesional considera la contribución del egresado al desarrollo de su comunidad en un contexto inmediato. Se incluyeron 4 preguntas para obtener la opinión de los estudiantes sobre la su aportación a la sociedad desde: la generación del conocimiento, innovación e intervención educativa; fomento de la diversidad para construir una cultura de inclusión en todos los momentos del desarrollo humano y apoyando al desarrollo de redes para fomentar proyectos socioeducativos y culturales.

Al respecto, la mayoría de los estudiantes, 12 de 23 en total, consideró que podrán contribuir desde la innovación e intervención educativa de manera suficiente y un 22% medianamente. En la construcción de una cultura de inclusión en todas las etapas del desarrollo humano, la mayoría de los estudiantes, 13 de 23 en total, que representa el 57%, opinó que aportarán de manera suficiente, mientras que solo el 18% consideró que lo podrán hacer medianamente. Así, su colaboración en redes para el desarrollo de proyectos socioeducativos y culturales se ve reflejado en un 52% que consideró su participación será de manera suficiente y solo un 4% poco suficiente.

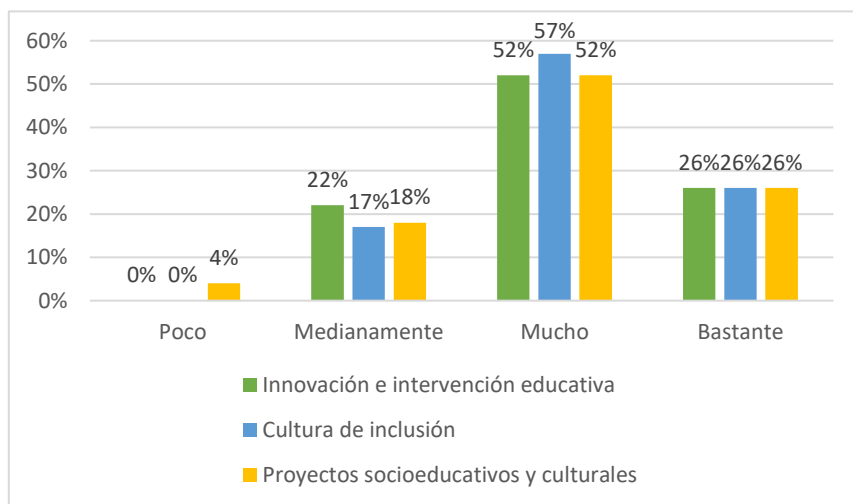
Tabla 20. Estadísticos de las preguntas 14,15 y16

	Innovación e intervención educativa	Cultura de inclusión	Proyectos socioeducativos y culturales
Media	4	4	4
Moda	4	4	4
Desviación Estándar	.706	.608	.798

Nota: elaboración propia a partir de los datos del instrumento aplicado

Como se observa, los estadísticos de estas preguntas reflejan una desviación moderada respecto a la media que es de 4, los que se puede confirmar en la siguiente gráfica: los rangos oscilan entre 4.7 a la derecha, es decir, se aproxima a la afirmación “bastante”, y 3.2 más cercano a la afirmación “medianamente”. Solo un estudiante se encuentra fuera de este rango, al elegir la afirmación “poco” para su servicio a la sociedad con proyectos socioeducativos y culturales.

Figura 16. Servicios a la sociedad



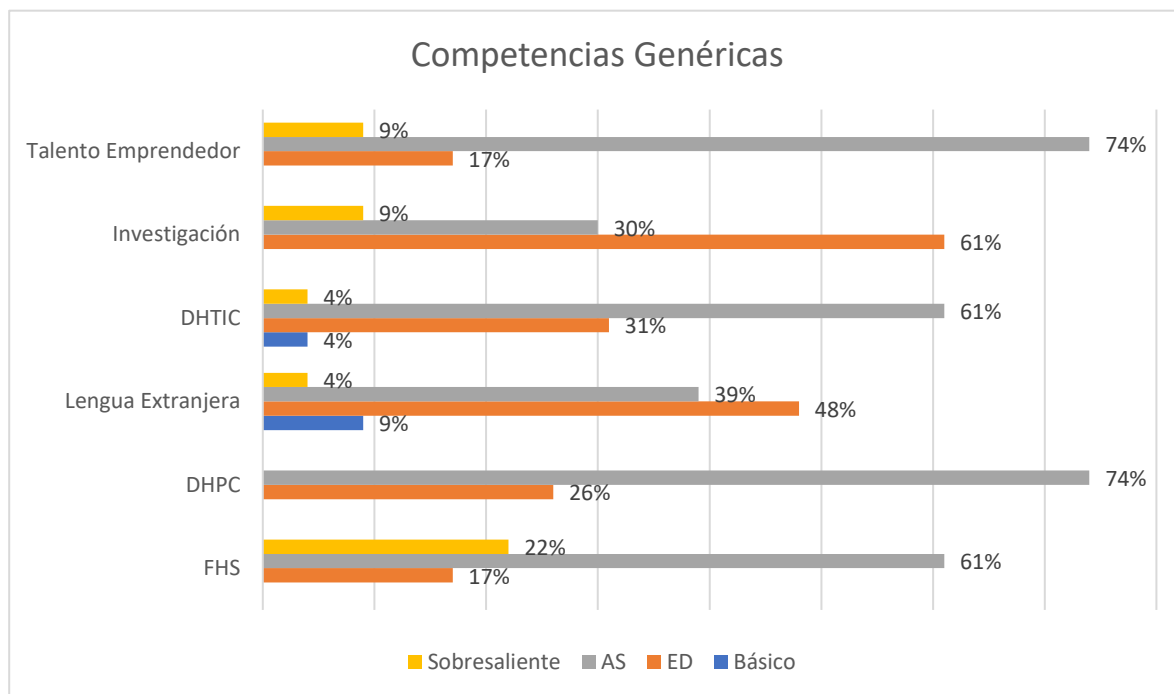
Nota: elaboración propia a partir de los datos del instrumento aplicado

4.6 Competencias genéricas y específicas

En el capítulo del marco teórico se abordó la conceptualización de las competencias que se relacionan con los ejes transversales que propone el MUM que deben estar integradas en todos los planes de estudios y las específicas de cada profesión. Así, las competencias genéricas, son aquellas que contribuyen a “desplegar los saberes descritos en los ejes transversales del Modelo Universitario Minerva” (BUAP, s.f., p.4), a diferencia de las competencias específicas que son “los atributos que deben adquirir los futuros graduados durante la estancia en la universidad”(Galdeano y Valiente, 2010, p.31). De este modo, dado que las competencias genéricas no aparecen en el Plan de Estudios de la licenciatura en Procesos Educativos y que las específicas se encuentran fuera del perfil de egreso, lo cual se considera no está con base en la perspectiva teórica del enfoque por competencias, pero sobre ello se ahondará en el siguiente capítulo; por tanto, se ha colocado este apartado fuera del perfil de egreso y profesional.

Las competencias genéricas se vinculan a los ejes transversales que se han descrito en el capítulo anterior y “están relacionadas con el desarrollo de la transversalidad del currículo que se expresa en acciones formativas de carácter integral [...] no se desarrollan en una asignatura en particular”(BUAP, s.f., p.16), por tanto, “al relacionar las competencias genéricas con las específicas que permiten alcanzar el perfil profesional es necesario pensar en su evaluación” (BUAP, s.f.,p.20), de este modo, y para finalidades de la presente investigación los resultados que se presentan son un ejercicio de autoevaluación por parte de los estudiantes y se muestran en la siguiente gráfica, donde AS significa “Altamente Satisfactorio” y ED “En Desarrollo”.

Figura 17. Competencias Genéricas



Nota: elaboración propia a partir de los datos del instrumento aplicado

De este modo, los resultados reflejan que 4 de 6 competencias genéricas se encuentran en un nivel de desarrollo “altamente satisfactorio”, es decir, un 74% coincide que para el eje de Innovación y Talento Emprendedor tienen “claridad en las etapas y las habilidades del trabajo en equipo que pone en marcha al realizar un proyecto” (BUAP, s.f.,p.32). Otro 61%, se siente capaz de incorporar “entornos virtuales de vida para fortalecer el desarrollo de su proyecto de vida”(BUAP, s.f., p.28). Con relación al criterio de la competencia genérica del eje transversal de Desarrollo de Habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (DHTIC). Algo similar ocurre con el criterio del eje transversal de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo (DHPC), donde un 74% considera que pueden participar “constructivamente en el análisis y discusión

para generar nuevas ideas” (BUAP, s.f.,p.24). Por último, para el criterio del eje transversal de FHS, el 61% de los estudiantes coinciden en no estar de acuerdo “en relación a seguir normas de convivencia de manera acrítica y la necesidad de aplicar normas de convivencia para desarrollar su proyecto de vida”(BUAP, s.f., p.22).

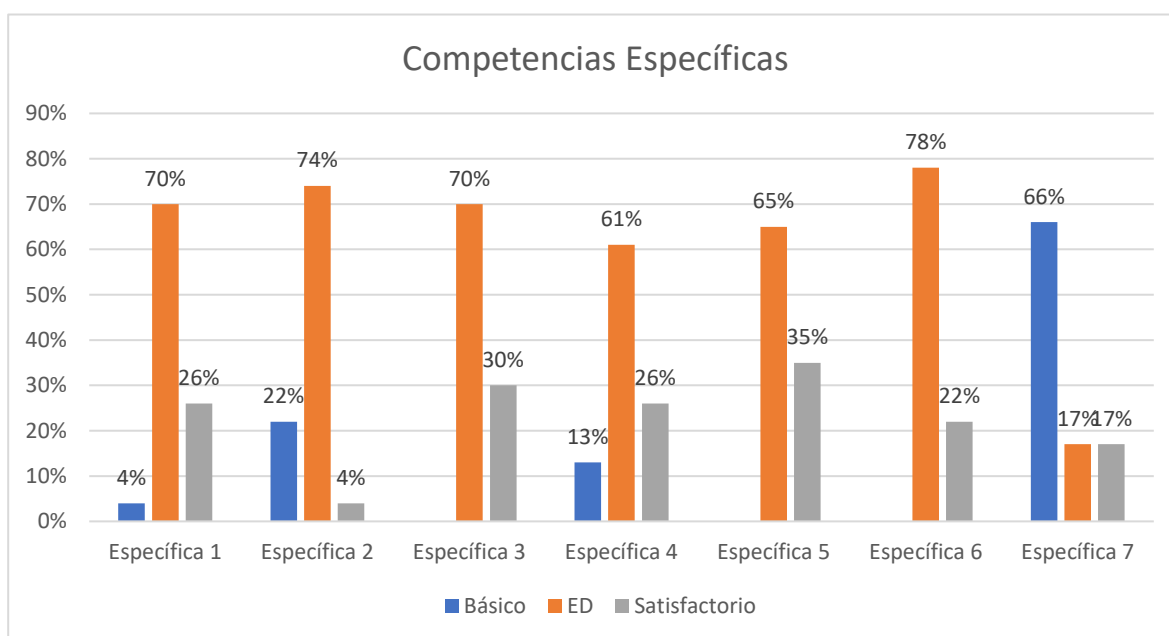
Por otra parte, los estudiantes consideran que las competencias genéricas relacionadas con los ejes transversales de Lengua Extranjera y Educación para la Investigación se encuentran aún en desarrollo. Dicho de otro modo, el 61% consideran que pueden organizar “con lógica las ideas que fundamentan las teorías a diferencia de los supuestos” (BUAP, s.f., p.29) del eje de Investigación y un 48% opina que encuentran “información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos”(BUAP, s.f., p.26) para alguna Lengua Extranjera.

Por tanto, con los datos presentados podemos deducir que, en general, 4 de 6 competencias genéricas se ubican en un nivel de dominio altamente satisfactorio y que, como lo menciona la BUAP en su documento *Criterios y niveles de dominio de las competencias genéricas de la BUAP*, “este tipo de competencias no se desarrolla en una asignatura en particular, se adquieren a lo largo de las distintas asignaturas contempladas en un plan de estudios”(BUAP, s.f., p.16), de modo que se infiere que se han desarrollado las actividades necesarias para lograr el desarrollo de estas competencias genéricas fundamentales para el perfil de egreso.

Para el caso de las competencias específicas, como se explicó en el capítulo de Metodología, no se cuenta con criterios que permitan realizar una evaluación del nivel de dominio, así que, para fines de esta investigación, se desarrollaron niveles con la ayuda de la Taxonomía de Marzano, identificando primeramente el nivel en el que se ubica el o los

verbos que conforman la competencia específica para así construir los criterios. Dichas competencias están descritas en el capítulo del marco Teórico y también pueden consultarse en el Anexo C. Los resultados generales se pueden visualizar en la siguiente gráfica, donde ED significa “En Desarrollo”.

Figura 18. Competencias Específicas



Nota: elaboración propia a partir de los datos del instrumento aplicado

Como se puede observar, la variación de las respuestas es mínima, la tendencia se inclina al nivel “en desarrollo”. Respecto a la escala que se utilizó para la codificación de los resultados en SPSS, se puede decir que es el nivel 3 de 4. Para fines de la presentación de resultados, solo vamos a describir el nivel y el criterio.

Para el caso de las competencias específicas, las primeras 6, desde la opinión de los estudiantes se encuentran en desarrollo, es decir, un 70% del total de la muestra considera que pueden contrastar los diferentes procesos educativos para contribuir al desarrollo científico y a la innovación que favorezca la transformación social en contextos diversos,

pero aún no pueden analizarlos, solo un 26% opina que sí puede realizar un análisis de los procesos. Otro 74% de los estudiantes, creen que pueden analizar su práctica a partir de la búsqueda y análisis de la información que el propio contexto le provee para resolver problemas utilizando estrategias colaborativas, pero no son capaces de explicar esa práctica, solo un estudiante se considera capaz de hacerlo.

Algo semejante ocurre con la competencia 3, la mayoría de los estudiantes, es decir, el 70% pueden diseñar proyectos educativos y culturales con un enfoque sustentable e incluyente para contribuir al desarrollo de organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil sin que puedan aplicar estrategias de autoevaluación y coevaluación en relación a la ejecución de dichos proyectos, solo 7 estudiantes creen que están un nivel satisfactorio y que con ello pueden realizar estrategias de evaluación. Así mismo, 14 estudiantes que equivale al 61%, opinan que pueden analizar procesos educativos para atender a la diversidad con base en su conocimiento didáctico en el acto pedagógico sin poder utilizar metodologías de intervención de dichos procesos, solo un 22% considera que sí puede aplicarlas. Del mismo modo, las competencias 5 y 6 se ubican en el mismo nivel, es decir, “en desarrollo”, para ello el 65% opina que puede explicar las prácticas educativas en sus diversos contextos con principios éticos que le permitan valorar y respetar la diversidad y interculturalidad.

Por otro lado, las competencias 6 y 7 tienen mucha relación con las dos áreas de especialización del Plan de Estudios. Así un 78%, es decir, 18 estudiantes consideran que pueden analizar las principales problemáticas educativas a las que se enfrenta en el área de la docencia para desarrollar y participar de manera estratégica en el diseño, implementación y evaluación de proyectos de formación docente, solo un 22% puede gestionar este tipo proyectos de manera estratégica para mejorar las condiciones en el ámbito educativo a las

que se enfrenta. Este resultado es relevante ya que como explicamos a inicios del presente capítulo, el 70% de la población se encontraba cursando asignaturas del área de formación docente.

En otro sentido, la competencia 7 se relaciona con el área de Pedagogía social y solo el 30% del total de la muestra estaban cursando asignaturas relacionadas con su área. De este 30%, un 66% considera que su nivel de dominio aún es básico, incluso estando a un semestre de egresar, los estudiantes opinan que solo son capaces de analizar de manera crítica los ámbitos de intervención de la pedagogía social para favorecer el desarrollo social y comunitario, pero no se sienten con los suficientes conocimientos y habilidades para aplicar metodologías de intervención de la Pedagogía Social y poder instrumentar propuestas dirigidas a promover el desarrollo social y comunitario.

Como mencionamos, este apartado es un ejercicio de autoevaluación por parte de los estudiantes, es claro que la evaluación de competencias implica un ejercicio más amplio que permita valorar a través de proyectos integradores el dominio de las competencias, pero reconocemos que es importante conocer la opinión de los estudiantes.

4.7 Perfil Docente

Como se ha mencionado en el capítulo del marco teórico, el papel del docente es un eje fundamental para llevar a cabo de manera exitosa la instrumentación del programa educativo, para la BUAP, en este papel se entiende como el “conjunto de conocimientos, habilidades y otros atributos que tiene un profesor en función de su tiempo de contratación y del tipo de institución para la que labore” (BUAP, 2007c). De esta forma, en el plan de estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos se describen una serie de conocimientos y actitudes que los docentes que conforman la planta docente deberán poseer para contribuir

al proceso de enseñanza aprendizaje. El listado está descrito de forma completa en el apartado 2.5.8 Perfil Docente del Capítulo II, referente al Marco Teórico. No obstante, cabe mencionar que, para los fines de la investigación y la construcción del instrumento, dichos conocimientos y actitudes se agruparon en solo tres afirmaciones, que se pueden constar en el Anexo A. En la siguiente gráfica se presenta una visión global de todas las respuestas obtenidas.

Figura 19. Perfil Docente

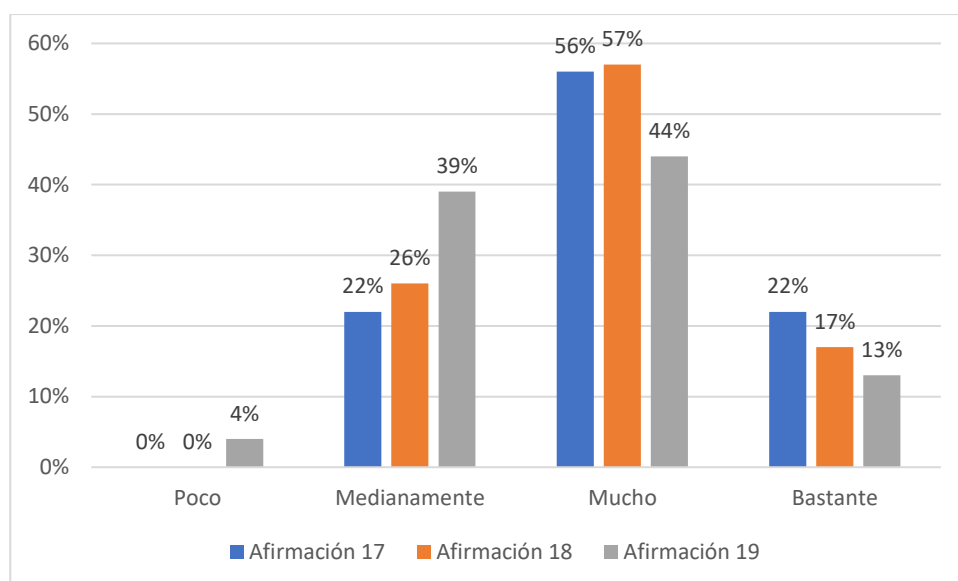


Tabla 21. Estadísticos de las preguntas 17,18 y19

	Afirmación 17	Afirmación 18	Afirmación 19
Media	4	3.91	3.65
Moda	4	4	4
Desviación Estándar	.674	.668	.775

Nota: elaboración propia a partir de los datos del instrumento aplicado

Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes opinan que los docentes cubren de manera suficiente con el perfil docente. La media corresponde a 4 para la afirmación 17; 3.9 para la 18; 3.6 para la 19. Se tiene una desviación estándar de .674, 668 y 775 respectivamente, por lo que se concluye que la variación de las respuestas es moderada. Así, podemos ver que el 56% de los estudiantes opina que los docentes poseen competencias básicas en el área de educación, además de una sólida formación científica y una actitud permanente de reflexión e investigación innovadora.

Algo semejante ocurre con la afirmación 18, que se refiere a la práctica docente y la planeación didáctica que para Álvarez (2011) no es “un mero requisito administrativo, sino como un referente de conducir al estudiantado en la consecución de objetivos, propósitos y en el desarrollo de sus competencias y conocimientos” (p.101). Por consiguiente, se preguntó a los estudiantes su opinión con relación a la planta docente de su programa educativo, si consideran que pueden diseñar y emplear estrategias de enseñanza y aprendizaje considerando el contexto y necesidades de los estudiantes y tomando como base el constructivismo y humanismo crítico. Las respuestas indican que, un 57% opina que los docentes cumplen de manera satisfactoria con este requerimiento del perfil docente, por lo cual, se puede deducir que los docentes se han comprometido a realizar una modificación en su práctica docente.

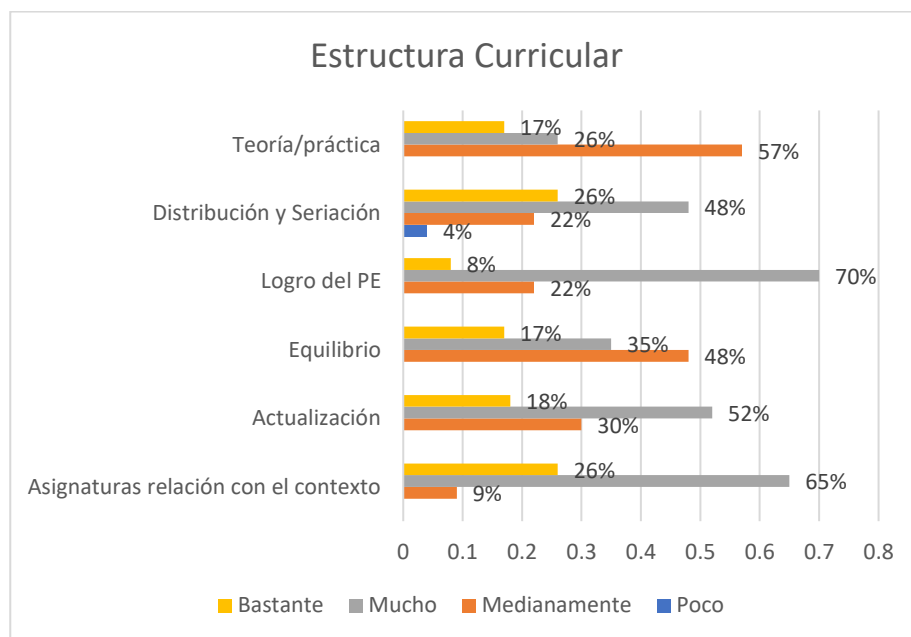
Ahora bien, como menciona Álvarez (2011), los docentes universitarios deben también estar en constante aprendizaje a lo largo de su vida, así pone de manifiesto que deben tener capacidades tecnológicas “relacionadas con el aprendizaje, la investigación y el uso de las posibilidades que las tecnologías de la información y comunicación brindan a la labor profesional docente. [...]realizar una mediación pedagógica de las mismas [...] establecer

puentes entre estas y el estudiantado” (p.104). A este respecto, la mayoría de los estudiantes, un 44% consideran que los docentes desarrollan de manera satisfactoria proyectos de investigación colaborativa incorporando estudiantes y que cuentan con un amplio conocimiento de las TIC, aunque tan solo existe una diferencia de 5 puntos porcentuales respecto a los estudiantes que opinan que estas capacidades las tienen de manera medianamente satisfactoria. Por tal razón, se deduce que se debe trabajar en la formación docente en el área del uso de las TIC para contribuir a una mejor formación de los estudiantes.

4.8 Estructura Curricular

Para este apartado se han agrupado los resultados de 6 preguntas del instrumento que corresponden a la estructura y organización curricular, principalmente relacionadas con las asignaturas que conforman el plan de estudios, su relación con las necesidades y problemáticas sociales del contexto, si son pertinentes, actualizadas y hay un equilibrio en cada área para lograr el perfil de egreso; así como la organización de las mismas. La estructuración curricular, como menciona Díaz Barriga (2012), “consiste en la selección de determinados cursos para establecer la secuencia en que estos serán impartidos” (p112). En la siguiente gráfica se pueden observar los resultados que se obtuvieron después de aplicar el instrumento a los estudiantes.

Figura 20. Estructura Curricular



Nota: elaboración propia a partir de los datos del instrumento aplicado

Los resultados respecto a esta categoría muestran que la mayoría de los estudiantes consideran que la estructura curricular es adecuada. Así, cuando se les preguntó sobre las asignaturas que integran su Plan de Estudios respecto a si tienen relación con las necesidades y problemáticas sociales de su contexto, el 65% consideran que mucho mientras que solo el 26% opina que tienen una mediana relación. En el mismo rubro, en su mayoría con un 52%, es decir, 12 estudiantes, coinciden que las asignaturas son pertinentes, actualizadas y suficientes para lograr el perfil de egreso y tan solo un 30% opinan que son medianamente suficientes, actualizadas y pertinentes. Otro aspecto que se debe considerar en la estructura curricular es la organización de asignaturas respecto a las áreas de conocimiento, que estas sean equilibras de modo que puedan contribuir al logro del perfil de egreso. Para esta pregunta, el 48% de los estudiantes consideran que existe medianamente un equilibrio de las

asignaturas en las áreas de conocimiento, y tan solo un 35% opina que sí es equilibrada la distribución.

Como se ha comentado, la licenciatura en Procesos Educativos tiene dos áreas de especialización, por tanto, es importante conocer la opinión de los estudiantes respecto a si las áreas y asignaturas de especialización les permitirán en un futuro atender las necesidades y problemáticas de su contexto. En este tenor, el 70% coinciden que lo podrán hacer adecuadamente y solo un 22% cree que podrán hacerlo medianamente. Como refiere Díaz Barriga (2012), la estructuración de las asignaturas:

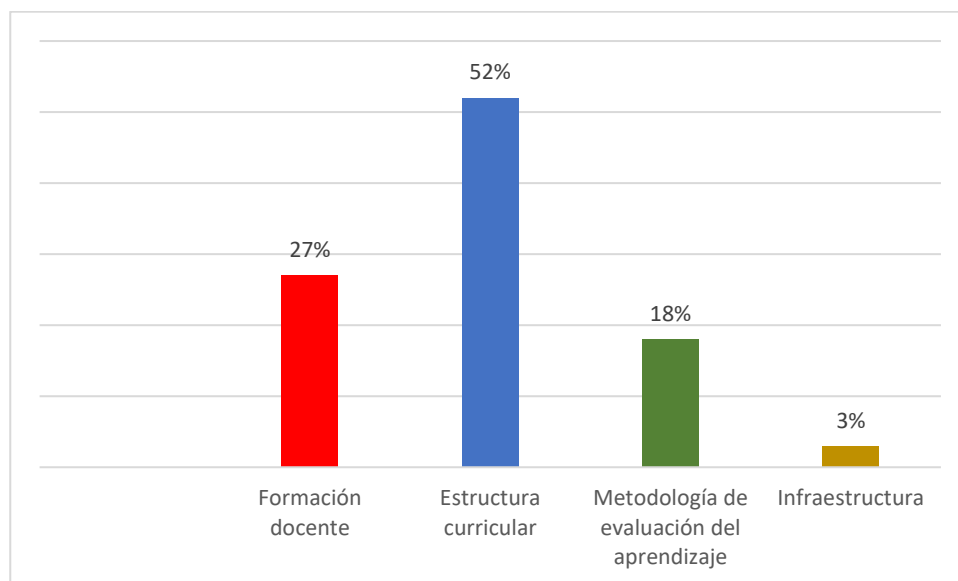
consiste en establecer a) la secuencia horizontal, que se refiere al conjunto de asignaturas [...] que deberán ser cursados en un mismo ciclo escolar; b) la secuencia vertical, que se refiere al orden de las asignaturas [...] que deben cursarse durante los diferentes ciclos escolares (p. 123).

Respecto a la seriación y distribución de las asignaturas, la mayoría de los estudiantes, un 48%, consideran que sí es adecuada, mientras que el 22% dicen que están medianamente distribuidas y seriadas. Por último, el equilibrio también debe existir en los contenidos, no solo ser teóricos sino también debe existir un peso adecuado en los saberes prácticos, ante ello los estudiantes opinan en su mayoría con un 57%, que medianamente son equilibrados, es decir, tienen más contenidos teóricos a lo largo de su trayectoria académica que contenidos prácticos, solo un 26% consideran que si están equilibrados.

Por último, se les preguntó a los estudiantes cuáles son las mejoras que consideran deben realizarse al Plan de Estudios para lograr el desarrollo del perfil de egreso y las competencias de su profesión. Los resultados se han agrupado en cuatro categorías:

formación docente, estructura curricular, metodología de evaluación del aprendizaje e infraestructura. La siguiente gráfica muestra los resultados de manera general.

Figura 21. Estructura Curricular



Como se observa, el 52% de los estudiantes considera que las mejoras que deben atender al Plan de Estudios se refieren a la estructura curricular, un 27% opina que la formación docente también debe ser atendida. Los resultados a detalle de este apartado, se pueden encontrar en el capítulo V, ya que forman parte de recomendación para el Plan de Estudios.

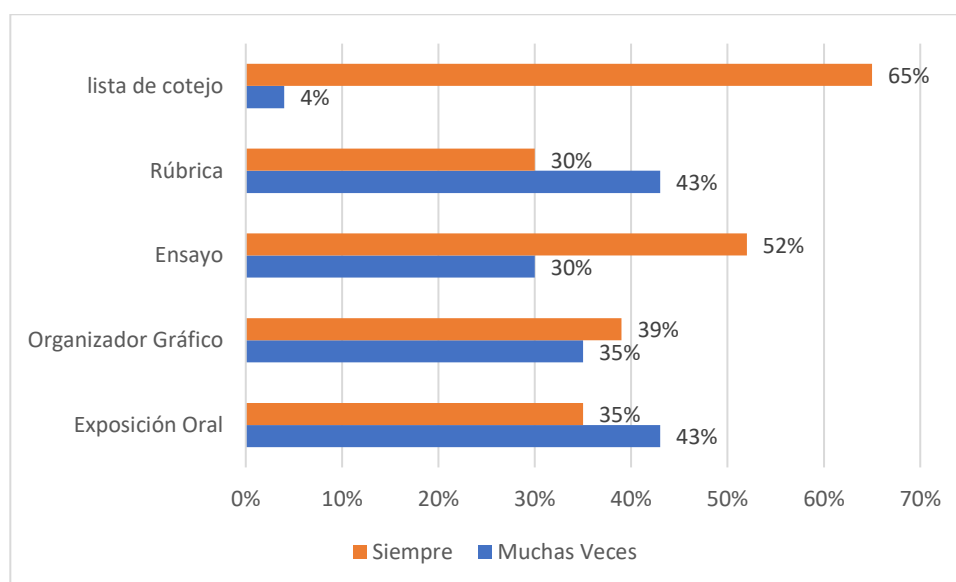
Nota: elaboración propia a partir de los datos del instrumento aplicado

4.10 Metodología de evaluación del aprendizaje

Para contribuir a que los estudiantes cumplan con el objetivo del Plan de Estudios, desarrollen sus competencias, y logren los perfiles de egreso y profesional, es indispensable considerar uno de los elementos fundamentales para ello, es decir, la evaluación, con su metodología e instrumentos utilizados. Los resultados arrojan la opinión de los estudiantes

respecto a una serie de instrumentos de evaluación que se presentan en el instrumento, la lista trabaja con una escala de valoración y con relación a la frecuencia con la que los docentes emplean dichos instrumentos. Para fines de la investigación, se han clasificado en tres grupos, el primero corresponde a los que tienen mayor uso y que dentro de la escala se encuentran en la valoración “siempre” y “muchas veces”; el segundo, los que se usan de forma regular y que se identifican con “algunas veces”; y, por último, los que reflejan un uso escaso o nulo y que se relacionan con “casi nunca” y “nunca”. A continuación, se muestran los resultados en las siguientes gráficas.

Figura 22. Instrumentos de evaluación de mayor uso

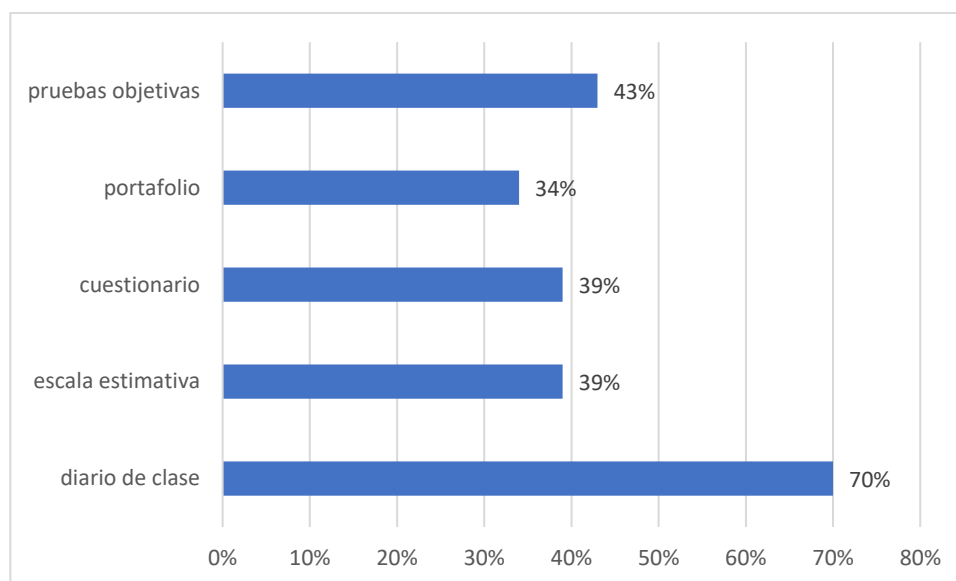


Nota. Elaboración propia a partir del instrumento aplicado

Como podemos observar, los dos instrumentos con mayor porcentaje de incidencia son: las listas de cotejo con 65% y el ensayo con 52%. De esto se infiere que la evaluación de los aprendizajes se hace a partir de una serie de criterios o desempeños que permiten valorar la presencia o ausencia de dichos aprendizajes, y que estos se relacionan, principalmente, con el saber hacer y saber ser, pero no se pueden observar los niveles de logro ya que solo se

limita a saber sí se lo logra o no. En el caso de los ensayos, el ítem no permite identificar si existe alguna lista de cotejo o rúbrica que proporcione información sobre los requerimientos de este tipo de evidencias, por lo que se deduce que solamente es empleado para evaluar la argumentación de los estudiantes al dar respuesta a un tema planteado por el docente.

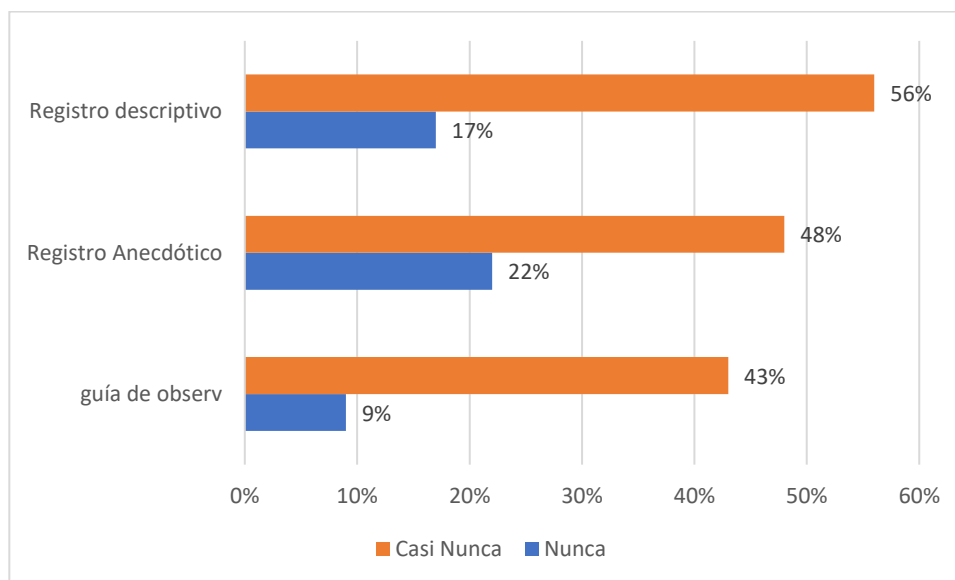
Figura 23. Instrumentos de evaluación de uso regular



Nota. Elaboración propia a partir del instrumento aplicado

Respecto a los instrumentos de evaluación de uso regular, se observa que el diario de clase, es una técnica empleada por los docentes con mucha frecuencia (70%), de acuerdo con la percepción de los estudiantes. Este tipo de instrumento es utilizado para la autoevaluación de los alumnos ya que facilita la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje y permite generar una visión más amplia e integral del proceso educativo. Aunque, en el caso de los grupos numerosos, se dificulta su implementación

Figura 24. Instrumentos de evaluación de uso escaso o nulo



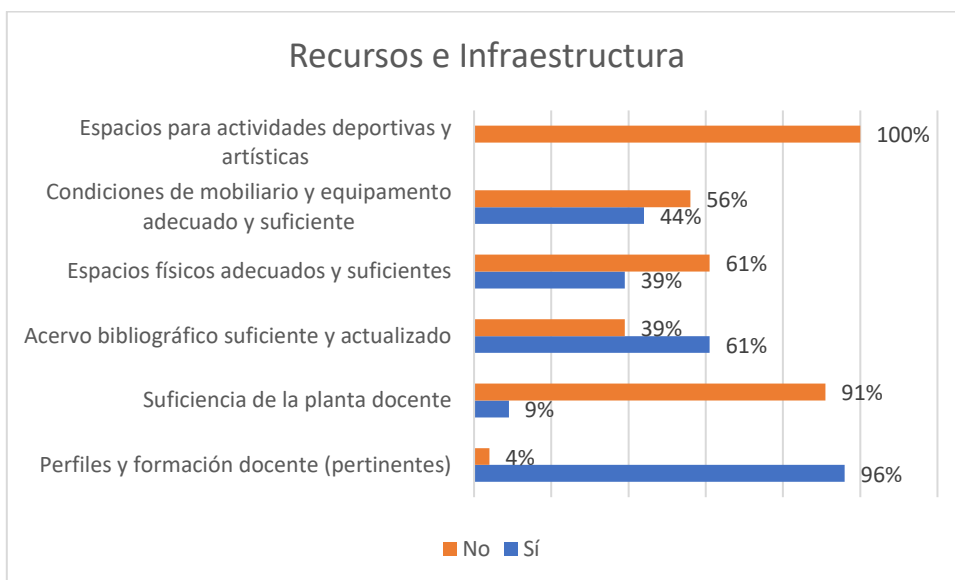
Nota. Elaboración propia a partir del instrumento aplicado

Por último, se encuentran los instrumentos que, desde la opinión de los estudiantes, su uso dentro del proceso de evaluación es escaso o nulo. Así, se observa que el registro descriptivo está presente en un 56%, el registro anecdótico en 48% y, la guía de observación, en solo 43%. De ello se infiere que, al ser estos instrumentos de corte cualitativo, es más complicado emplearlos en el nivel superior debido a la cantidad de estudiantes que tiene cada grupo y al tiempo que implica la revisión e interpretación de los resultados que arrojan este tipo de instrumentos.

4.11 Recursos e infraestructura

Un aspecto también importante por considerar para la instrumentación del Plan de Estudio son los recursos e infraestructura de los que se dispone. Ante esto, preguntamos a los estudiantes sobre los perfiles académicos, el tamaño de la planta docente, acervo bibliográfico, las condiciones del mobiliario, espacios físicos y equipamiento tecnológico. Los resultados se muestran en la siguiente gráfica.

Figura 25. Recursos e infraestructura



Nota: elaboración propia a partir de los datos del instrumento aplicado

Como se observa respecto a la pregunta sobre los perfiles académicos y niveles de formación del profesorado, se les preguntó a los docentes si consideran son pertinentes para atender las necesidades del Plan de Estudios un 96% opina que sí lo son. Contrariamente cuando se les cuestionó si el número de docentes es suficiente el 91% opina que no lo es y, por tanto, no permite atender el total de asignaturas y matrícula que conforma la comunidad educativa. De estos datos se deduce que al ser un programa educativo de reciente creación y con solo 5 generaciones egresadas, se debe poner mayor énfasis en buscar un número mayor de docentes de tiempo completo que permita cubrir de manera adecuada la cantidad de asignaturas ofertadas por periodo.

En cuanto al acervo bibliográfico con el que cuentan los estudiantes, el 64% opina que es suficiente y actualizado, cabe destacar que la Licenciatura en Procesos Educativos cuenta con una biblioteca de área denominada “José Revueltas”. Además de que sé que

pueden solicitar préstamos interbibliotecarios en caso de que el material requerido no esté disponible en la citada biblioteca, esto le da una ventaja al estudiante ya que puede acceder a un sinfín de recursos bibliográficos tanto de manera física como digital.

Un dato relevante y preocupante para la instrumentación del Plan de Estudios son los resultados que arroja el instrumento para los espacios físicos, mobiliario y equipamiento. En el caso de las condiciones de los espacios físicos el 61% de los estudiantes opina que no son adecuados y suficientes, otro 56% considera que las condiciones del mobiliario y equipamiento tampoco cumplen con estas dos cualidades y los 23 estudiantes participantes en el estudio, revelan que no existen espacios físicos para poder realizar actividades deportivas y artísticas que les permitan tener una formación integral y no solamente académica.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este capítulo tiene la finalidad de presentar las conclusiones y recomendaciones que derivaron a partir de la investigación realizada a través del estudio de campo que se llevó a cabo para la elaboración del presente trabajo.

De esta forma, el primer aspecto que es importante mencionar es que, en cuanto al objetivo general que se determinó al inicio del proyecto, este se alcanzó plenamente, ya que se logró elaborar un modelo de evaluación curricular que permitiera identificar tanto los logros como las limitaciones que se han presentado en la implementación de los planes de estudio con enfoque por competencias de nivel licenciatura de la BUAP, mismo que de manera particular y, a manera de ejemplo, fue aplicado en la licenciatura de Procesos Educativos de la Facultad de Filosofía y Letras de esta universidad para observar su puesta en marcha en un ejercicio real y objetivo.

De igual manera, los objetivos específicos fueron logrados en su totalidad, puesto que a lo largo del trabajo que se requirió para la elaboración de este proyecto, se realizó una investigación y análisis documental que permitió conocer la estructura de los planes de estudio de licenciatura de la universidad que han sido diseñados bajo un enfoque de desarrollo de competencias. Esto posibilitó identificar y determinar en dichos planes las categorías que debían formar parte del modelo de evaluación curricular propuesto.

Asimismo, como parte del trabajo de campo realizado, se analizó la opinión de estudiantes respecto al nivel de dominio de las competencias genéricas, específicas, y la instrumentación del Plan de Estudios de la licenciatura en Procesos Educativos de la universidad, con esto se dio cumplimiento a uno más de los objetivos de este proyecto.

Finalmente, también se alcanzó el último objetivo específico, es decir, se logró generar un modelo para la evaluación curricular para planes de estudios con enfoque por competencias de la BUAP. De esta manera, se dio cumplimiento tanto al objetivo general como a los específicos determinados para esta investigación.

Un segundo elemento que se considera destacar como parte de las conclusiones de esta tesis es que se logró dar respuesta a las preguntas de investigación que se plantearon al inicio de este proyecto. Es así como, ante la pregunta sobre la forma en que se podía evaluar la instrumentación de los planes de estudio con enfoques por competencias de la BUAP, se puede concluir que esto sí es posible mediante la implementación de un modelo de evaluación en el que se contemplen las variables expresadas en instrumentos adecuados que permitan analizar y valorar con objetividad los resultados que están teniendo los planes de estudios.

Ahora bien, en cuanto a la interrogante sobre qué actores deben tomarse en cuenta en la evaluación de la instrumentación de los planes de estudio por competencias de la BUAP, se concluye que lo más conveniente es tomar en cuenta a los diferentes actores que participan en el proceso educativo: docentes, estudiantes, administrativos, etc. No obstante, y solo por cuestiones de la delimitación de este proyecto, es que, para el caso de la licenciatura en Procesos Educativos, se consideró solo a los estudiantes, pues es de especial interés averiguar su punto de vista sobre la formación que están recibiendo al cursar este programa educativo. Es así que, desde la perspectiva de los alumnos, se pudo dar respuesta a otra de las preguntas de investigación, pues fueron ellos quienes, a través de las respuestas dadas en el cuestionario, nos permitieron conocer cuáles han sido los principales logros y limitaciones en la implementación del Plan de Estudios que cursan.

Por último, con la información que se obtuvo a partir de la sistematización y análisis de la información, se dio respuesta a la última pregunta de investigación referida a los componentes que se deben considerar en la propuesta de un modelo de evaluación curricular respecto a la instrumentación de los planes de estudio con enfoque por competencias. Sobre esta se concluye que, aunque un Plan de Estudios puede estar muy bien organizado en su diseño, es precisamente en su implementación en donde se pueden detectar debilidades, siendo la opinión de los estudiantes que cursan dicho plan, la mejor voz para conocer los aspectos a mejorar.

Por último, el tercer aspecto que se destaca en este apartado de conclusiones es el que se deriva a partir de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, y del cual se obtuvo la opinión de los estudiantes respecto a su nivel de dominio de las competencias específicas que integran su Plan de Estudios. Estas conclusiones se presentan a continuación siguiendo estrictamente el punto de vista de los alumnos de la licenciatura en Procesos Educativos en torno a cada una de las variables establecidas para esta investigación.

Así, tenemos que, en cuanto al Área de especialización, el Plan de Estudios solo contempla a dos, a pesar de que las áreas de desarrollo disciplinar con que cuenta la licenciatura son 5, por lo que se concluye que los estudiantes no tienen más opciones en cuanto a la profundización de sus conocimientos. Esto sin duda, representa un área de oportunidad a considerar por las instancias correspondientes en los futuros momentos de actualización curricular.

Sobre la Fundamentación del Plan de Estudios, y en la que se contempla la opinión de los alumnos en cuanto a la misión, la visión, el objetivo general, así como a las características del perfil de egreso de la licenciatura que cursan, se puede concluir que, en

cuanto a la Misión, para la mayoría de los estudiantes, esta sí es lo suficientemente explícita y explica con claridad la finalidad del Plan de Estudios. No obstante, en lo que respecta a la Visión, entendida como los alcances que pretende a futuro el programa educativo, hay una mayor variación en las opiniones, puesto que poco más de la tercera parte de los encuestados opinó que esta se explica “medianamente”, por lo que, dado estos resultados, podría ser un elemento a considerar para su análisis por las autoridades que operan la licenciatura.

En cuanto al Objetivo general del Plan de Estudios, se concluye que la mayor parte de la comunidad estudiantil coincide en que sí existe coherencia entre este y el perfil de egreso establecido para la licenciatura, y que, además, responde a las necesidades y problemáticas sociales que enfrentarán en su vida laboral. Lo mismo sucede respecto al Perfil de egreso, ya que, desde la perspectiva de los alumnos, sí es pertinente y viable de alcanzar en relación con las asignaturas que integran del programa educativo; y que los contenidos de estas les permitirán solventar las problemáticas laborales a las que se enfrentarán una vez inmersos en el mercado laboral. Por su parte, en el apartado de Perfil profesional, se concluye, a partir de la opinión del estudiantado, que los espacios laborales a los que el programa educativo está destinado, son suficientes.

En lo que respecta a las Áreas de competencia profesional determinadas para esta licenciatura, es en donde se puede concluir que existe un área de oportunidad para este Plan de Estudios, ya que los estudiantes manifestaron que en algunas áreas es necesario ampliar los conocimientos que se les proporcionan en ellas, de tal manera que egresen con mejores bases tanto teóricas como prácticas para desempeñarse en un ámbito profesional.

En cuanto a las Competencias Genéricas y Específicas, se concluye que la opinión de los estudiantes es favorable sobre el desarrollo que tienen de las mismas, al menos en 4 de

las 6 competencias genéricas, en las cuales los alumnos consideran que tienen un nivel de desarrollo altamente satisfactorio. Por su parte, respecto a las competencias específicas, se concluye que, de acuerdo con los estudiantes, estas están en un nivel de apropiación considerada como en desarrollo, es decir, si bien no están en un estado incipiente, tampoco se puede afirmar que han alcanzado el mayor nivel de logro en la formación del estudiantado.

En torno al Perfil del Docente, las respuestas obtenidas en el trabajo de campo permiten concluir que los docentes cumplen, de manera suficiente con el perfil que este Plan de Estudio determina para los docentes que lo implementen.

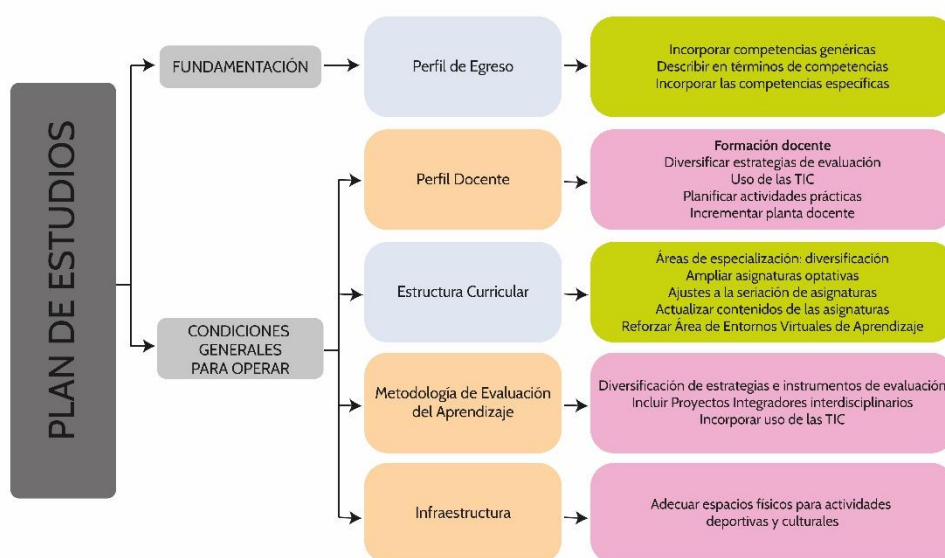
En lo que respecta a la variable de Metodología de evaluación del aprendizaje, se puede concluir a partir de lo expresado por la comunidad estudiantil, que la metodología y los instrumentos que se utilizan para este propósito son poco variados; es decir, no son suficientes para tener una amplia perspectiva del aprendizaje de los estudiantes. Esto hace que sea necesario diversificar los instrumentos de evaluación utilizados con el objetivo de llevar a cabo una metodología que permita una correcta valoración del desarrollo de las competencias de los alumnos y, en función de esto, tomar las medidas conducentes que les permitan mejorar su desempeño académico.

Finalmente, en cuanto a la Estructura curricular, la opinión de la comunidad estudiantil nos lleva a concluir que se encuentran satisfechos en torno a la distribución y seriación; el logro del Plan de Estudios, su actualización, así como con respecto a la relación que tiene con el contexto. Mientras que, sobre el equilibrio que existe entre las asignaturas y la relación que se da entre la teoría y la práctica, la perspectiva es de una mediana satisfacción, lo que permite concluir que estos también son aspectos sobre los que se debe

trabajar en las futuras actualizaciones del Plan de Estudios de la licenciatura en Procesos Educativos.

Ahora bien, a partir de la información recabada en esta investigación y de las conclusiones antes expuestas, es conveniente emitir algunas sugerencias que tienen el propósito de colaborar con nuevas ideas complementarias que puedan contribuir en la mejora del Plan de Estudios de la licenciatura en Procesos Educativos. Así, a continuación, se presentan una serie de recomendaciones que están dadas estrictamente a partir de los resultados obtenidos mediante la opinión expresada por los estudiantes en el cuestionario que formó parte del trabajo de campo. Para fines del proyecto y con el afán de mostrar de una forma más clara las sugerencias, estas se han organizado por categorías: formación docente, estructura curricular, metodología de evaluación del aprendizaje e infraestructura. El siguiente esquema muestra de manera general las recomendaciones relacionadas con las variables o satélites del modelo propuesto.

Figura 26. Esquema de recomendaciones para el Plan de Estudios



Nota: elaboración propia

Para la primera categoría de formación docente, se recomienda que el personal docente pueda implementar diversas estrategias de evaluación que les permitan valorar de una forma más integral los aprendizajes de los alumnos. Además de reforzar en los profesores la formación respecto al uso de Tecnologías de la Información y Comunicación como recursos de enseñanza con la finalidad de que fortalezcan el proceso educativo. Asimismo, se sugiere incorporar en las planeaciones didácticas contenidos y actividades prácticas que permitan a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos. Por último, en esta categoría, también se aconseja incrementar la planta docente para cubrir la demanda en la oferta de asignaturas.

En otro sentido, respecto a la estructura curricular, se sugiere diversificar las áreas de especialización, ya que los estudiantes perciben que es muy limitado enfocarse solo a la formación docente y la pedagogía social, y plantean su interés por especializarse en otros ámbitos como el de la evaluación. En cuanto a las asignaturas optativas, se recomienda ofertar una lista más amplia y diversa de materias que permitan complementar la formación profesional de los egresados. De igual manera, los estudiantes manifiestan que la seriación de las asignaturas no es la más conveniente, por lo que se sugiere que algunas materias se reubiquen para no ser impartidas en los primeros semestres. Por último, se aconseja la actualización de los contenidos educativos desarrollados en las asignaturas, así como reforzar el área de Entornos Virtuales de Aprendizaje con la finalidad de cumplir con los conocimientos y habilidades establecidos en cada una de las asignaturas que conforman esta área.

De igual manera, con relación a la metodología de evaluación del aprendizaje, se reconocen algunos aspectos que se recomiendan atender, uno de ellos es la diversificación

de estrategias e instrumentos de evaluación, así como de los instrumentos que se emplean para este fin, de modo que permitan a los docentes realizar una evaluación integral y formativa, más que sumativa, del aprendizaje de los alumnos. Al respecto, también se aconseja incluir como estrategia de evaluación, proyectos integradores interdisciplinarios en los que se vinculen los conocimientos de dos o más asignaturas. Además de incorporar las TIC como medio para favorecer el aprendizaje en entornos virtuales.

Asimismo, en cuanto a la infraestructura, se recomienda valorar la adecuación de los espacios físicos destinados al desarrollo de las actividades para la implementación del programa educativo, pues a decir de los estudiantes, con las que se cuentan no les permiten desarrollar actividades deportivas y culturales.

Por último, con base en la revisión documental, de literatura y la información disponible en el portal de la Facultad de Filosofía y Letras, se recomienda incorporar las competencias genéricas al perfil de egreso, ya que en el documento *Actualización del Plan de Estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos* no se describen y forman parte de todos los planes de estudio con base en la información que se detalla en el documento *Criterios y Niveles de Dominio de las Competencias Genéricas de la BUAP*. Del mismo modo, incorporar las competencias específicas al perfil de egreso para no separar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, ya que las competencias están integradas en una sola afirmación, por lo cual para guiar su redacción se propone consultar dentro del mismo documento la *Tabla 1. Preguntas clave para la construcción de competencias* y la *Tabla 2. Componentes que permiten estructurar una competencia desde el enfoque SocioFormativo*.

Otro aspecto importante que se considera para este apartado, es el diseño de los criterios y niveles de dominio de las competencias específicas que permitan en algún momento establecer una autoevaluación por parte de los estudiantes, además que estos criterios permitan guiar el diseño de secuencias didácticas para lograr el propósito del Plan de Estudio. Del mismo modo. Se sugiere incorporar un listado de competencias docentes que permitan fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que solo se describe de manera general: competencias básicas de educación e investigación.

De esta forma, las conclusiones y recomendaciones descritas en este apartado, se han expuesto con la finalidad de expresar el sentir de los estudiantes respecto al programa educativo que cursan y con el propósito de ofrecer un panorama que permita a los actores correspondientes considerar esta perspectiva para la toma de decisiones que conduzca, finalmente, a la mejora de la calidad del Plan de Estudios de la licenciatura en Procesos Educativos.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, XV(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804008>
- ANUIES. (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. ANUIES.
https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision_accion2030.pdf
- Arias, S., Labrador, N., & Gámez, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere*, 23(75), 307–322.
- Banco Mundial. (1995). *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial.
<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>
- Banco Mundial. (2019). *Quiénes somos*. <http://www.bancomundial.org/es/who-we-are>
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa* (4ta edición). La Muralla.
- Brunner, J., J. (1991). La evaluación de la investigación científica. *Universidad Futura*, 8–9.
- BUAP. (2007a). *Documento de Integración. Modelo Universitario Minerva*. BUAP.
<http://www.minerva.buap.mx/>
- BUAP. (2007b). *Fundamentos. Modelo Universitario Minerva*. BUAP.
<http://www.minerva.buap.mx/>
- BUAP. (2007c). *Modelo Educativo-Académico. Modelo Universitario Minerva*. BUAP.

- BUAP. (2010). *Acta de la Segunda Sesión Extraordinaria del HCU*.
<https://consejouniversitario.buap.mx/?q=pdf/segunda-sesi%C3%B3n-extraordinaria-9-de-junio-de-2010>
- BUAP. (2013). *Plan de Desarrollo Institucional Gestión 2013—2017*.
http://www.pdi.buap.mx/sites/default/files/PDI_2013-2017.pdf
- BUAP. (2016a). *Actualización del Plan de Estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos*. <https://filosofia.buap.mx/content/licenciatura-en-procesos-educativos-0/#estudios>
- BUAP. (2016b). *Criterios y niveles de dominio de las competencias genéricas de la BUAP*.
http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/DGES/resources/PDFContent/187/CRITERIOSYNIVELESEDEDOMINIODELASCOMPETENCIASGEN%C3%89RICASDELABUAP.pdf
- BUAP. (2017). *Anuario Estadístico 2016—2017*. BUAP.
https://repositorio.buap.mx/rplaneacion/public/inf_public/2017/7/ANUARIO_BUAP_2016_2017.pdf
- BUAP. (2018). *Plan de Desarrollo Institucional 2017—2021*.
https://www.pdi.buap.mx/sites/default/files/pdf/mayo2018/PDI_BUAP_2017-2021.pdf
- BUAP. (2019a). *Misión | Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*.
<http://buap.mx/content/misi%C3%B3n>
- BUAP. (2019b). *¿Quiénes somos? - Facultad de Filosofía y Letras*.
http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/filosofia/facultad
- BUAP. (2019c). *Visión | Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*.
<http://buap.mx/content/visi%C3%B3n>

- Casarini, M. (2019). *Teoría y diseño curricular* (4a ed.). Trillas.
- Casiano, I., Sánchez, E., Aparicio, J. L., Gutiérrez, J., Beltrán, R., & Rodríguez, C. (2018). *Metodología curricular por competencias. Evaluación, diseño e implementación de un plan de estudios*. Quadrivium Editores.
- Clarke, P. (2010). *Ser ciudadano. Conciencia y praxis*. Ediciones Sequitur.
- Coll, C. (2014). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En *Desarrollo Psicológico y Educación* (2da ed., pp. 157–187). Alianza Editorial.
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Ley General de Educación*.
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020—2024*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII(111), 7–36.
- Galdeano, C., & Valiente, A. (2010). Competencias profesionales. *Educación química*, 21(1), 28–32.
- Gobierno de Puebla. (2019). *Plan Estatal de Desarrollo 2019 -2024*.
<http://planeader.puebla.gob.mx/pdf/ped/2019-2024/PlanEstataldeDesarrollo2019-2024.pdf>
- Gobierno de Puebla. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2019—2024*.
<http://planeader.puebla.gob.mx/pdf/ProgramasSectoriales2020/09%20Programa%20Sectorial%20de%20Educacion.pdf>

- Grupo de Innovación Educativa. (2010). *SPSS: Análisis de fiabilidad. Alfa de Cronbach*.
Universidad de Valencia. https://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0801B.pdf
- Hernández, G. (2017). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a ed.). McGraw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- IESALC. (2018). *Declaración y Plan de Acción. II Conferencia Regional de Educación Superior*. UNESCO. <http://www.universidad.edu.co/wp-content/uploads/2018/10/PropuestaPlanDeAccionCres2018.pdf>
- Lastiri, J. (2016). *La misión institucional en la escuela*. Revista El Arcón de Clío. <https://revista.elarcondeclio.com.ar/la-mision-institucional-en-la-escuela/>
- López Segrera, F. (2010). Visión de la II Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES, 2009). *Maringá*, 32(1), 105–109. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i1.9490>
- Lucas, N. (2020). *Qué son los satélites artificiales*. <https://www.eleconomista.com.mx/tecnologia/que-son-los-satelites-artificiales-20200129-0066.html>
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, XXII(87), 51–75.
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1, 19–37.
- Martínez Rizo, F. (1998). La planeación y la evaluación de la Educación en México. En *Un siglo de educación en México: Vol. I*. FCE.

- Mujica, N., & Rincón, S. (2011). Consideraciones teórico—Epistémicas acerca del concepto de modelo. *Telos*, 13(1), 51–64.
- Neave, G. (1998). The Evaluative State Reconsidered. *European Journal of education*, 33(33).
- OEI. (2010). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. <http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/metas2021-2.pdf>
- ONU México. (2017). *Metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://www.onu.org.mx/wp-content/uploads/2017/07/170713_ODS-metas-digital.pdf
- Periódico Oficial del Estado de Puebla. (2020). *Ley de Educación del Estado de Puebla*. http://periodicooficial.puebla.gob.mx/media/k2/attachments/T_2_18052020_C.pdf
- Poder Ejecutivo Federal. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019—2024*. <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>
- RAE. (2020). *Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/diccionario>
- Rogers, C. (1983). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.
- Ruiz, M. (2009). *Cómo evaluar el dominio de las competencias*. Trillas.
- Secretaría de Gobernación. (2019). *Artículo 3o*. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- Tello, C., & Pinto de Almeida, M. de L. (2014). Educación, política y evaluación: Los mandatos del Estado evaluador. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(2), 1–13.

- Tünnermann, B. C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades*, 47(47), 31–46.
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial de Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. 3 de octubre de 2018.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO. (2018, octubre 23). *Sobre la UNESCO*. UNESCO. <https://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>
- UNESCO. (2019). *La educación transforma vidas*. <https://es.unesco.org/themes/education>
- Vázquez López, J. J., Valenzuela Ojeda, G. A., & Flores Hernández, A. (2009). El proceso de actualización curricular en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1719-F.pdf

ANEXOS

Anexo A: Instrumento para la instrumentación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos(estudiantes)

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Filosofía y Letras
Maestría en Educación Superior

Estimado (a) estudiante:

Te invitamos a que nos apoyes contestando el siguiente instrumento con base en tu trayectoria y experiencia académica durante los semestres que hasta ahora has cursado en tu Plan de Estudios. Los datos que nos proporcionas son confidenciales y tiene como finalidad recabar información para el proyecto de Tesis “Construcción de un Modelo de Evaluación Curricular para Planes de Estudio con Enfoque por Competencias de la BUAP” de la Maestría en Educación Superior.

De antemano agradecemos tu colaboración

Datos de identificación del (la) estudiante	
Edad: _____	Semestre: _____
Sexo: F () M ()	

Instrucciones:

A continuación, se presentan una serie de apartados y afirmaciones, te pedimos marcar con una X la opción que mejor se adapte a tu opinión con base en la escala de valoración.

Escala de Valoración

5	Bastante
4	Mucho
3	Medianamente
2	Poco
1	Nada

I. Categoría: Fundamentación del Plan de Estudios

Misión, Visión, Objetivo general, Perfil de egreso		Escala				
No.		1	2	3	4	5
1	La misión del Plan de Estudios explica cuál es su finalidad.					
2	La visión del Plan de Estudios determina los alcances que pretende tener a futuro.					
3	El objetivo general es coherente con el perfil de egreso del Plan de Estudios.					
4	El objetivo general y el perfil de egreso son pertinentes a las necesidades y problemáticas sociales que resolverán los egresados al concluir el Plan de Estudios.					
5	¿El perfil de egreso es pertinente y viable, con relación a las asignaturas del Plan de Estudios?					
6	Los conocimientos, habilidades, actitudes y valores descritos en el perfil de egreso del Plan de Estudios tienen pertinencia con las necesidades y problemáticas sociales del contexto donde se desarrolla.					
7	Al concluir tu Plan de Estudios consideras que el campo de trabajo donde te podrás desarrollar es amplio (instituciones públicas o privadas, ONG, Centros Comunitarios).					
8	Consideras que, al egresar, los conocimientos que has adquirido sobre didáctica y currículum te permitirán diseñar, implementar y evaluar procesos curriculares y didácticos.					
9	Al egresar, los conocimientos adquiridos sobre gestión educativa te permitirán organizar, sistematizar, supervisar y evaluar el funcionamiento de los sistemas y procesos educativos; así como implementar procesos de certificación y acreditación institucional y de programas educativos.					
10	Al concluir tu licenciatura, los conocimientos adquiridos sobre entornos virtuales de aprendizaje te permitirán diseñar, gestionar, implementar y evaluar proyectos, procesos y programas educativos incorporando los recursos digitales y las nuevas tecnologías.					
11	Desde tu opinión, al egresar los conocimientos adquiridos sobre formación docente te permitirán diseñar, implementar y evaluar programas educativos orientados a la formación y actualización docente.					
12	Al egresar de la licenciatura, los conocimientos adquiridos sobre pedagogía social te permitirán diagnosticar, diseñar, implementar y evaluar de manera participativa proyectos dirigidos a promover el desarrollo social y el desarrollo sustentable.					
13	Al egresar podrás contribuir a la construcción de la sociedad generando conocimientos, innovación e intervención educativa de manera crítica; desarrollando las capacidades humanas promoviendo la justicia y la equidad.					

14	Al egresar podrás contribuir a la sociedad fomentando el respeto a la diversidad para construir una cultura de inclusión social; atendiendo a los procesos educativos en los distintos momentos del desarrollo humano: la primera infancia, la infancia, la adolescencia, la juventud, la adultez y la vejez.					
15	Al egresar podrás contribuir a la sociedad apoyando y construyendo redes con organizaciones de la sociedad civil para desarrollar proyectos socioeducativos y culturales.					

II. Categoría: Condiciones generales para la implementación del Plan de Estudios

Escala de Valoración

5	Bastante
4	Mucho
3	Medianamente
2	Poco
1	Nada

Perfil Docente		Escala				
No.	Afirmaciones	1	2	3	4	5
16	Los docentes poseen competencias básicas en el área de la educación, así como una sólida formación científica vinculada a la misma. Así mismo, mantienen una actitud permanente de reflexión e investigación innovadora sobre las problemáticas educativas para incidir en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y las comunidades.					
17	Los docentes diseñan y operacionalizan estrategias de enseñanza y aprendizaje según el contexto o necesidades de los alumnos, apoyándose en el constructivismo y humanismo crítico, propiciando un desarrollo autónomo y permanente en los estudiantes.					
18	Los docentes desarrollan proyectos de investigación colaborativos para fortalecer las áreas que constituyen el programa incorporando a los estudiantes en esta actividad. Del mismo modo, cuentan con un amplio conocimiento de las tecnologías de la información y					

	comunicación como herramienta para fortalecer su quehacer docente.					
--	--	--	--	--	--	--

Estructura curricular		Escala				
No.	Afirmaciones	1	2	3	4	5
19	Las asignaturas que integran la estructura curricular de tu Plan de Estudios tienen relación con las necesidades y problemáticas sociales del contexto regional, nacional e internacional.					
20	Las asignaturas de tu Plan de Estudios son pertinentes, actualizadas y suficientes para lograr el perfil de egreso.					
21	El número de asignaturas por área son equilibradas de modo que te permiten lograr el perfil de egreso de tu Plan de Estudios.					
22	Las áreas y asignaturas de especialización de tu Plan de Estudios te permitirán lograr el perfil de egreso establecido y atender a las necesidades y problemáticas sociales de tu contexto.					
23	Las asignaturas tienen una distribución y seriación lógica conforme avanzas en tu Plan de Estudios.					
24	Existe un equilibrio entre los contenidos teóricos y los prácticos en las asignaturas de tu Plan de Estudios.					

Metodología de evaluación del aprendizaje

Escala de Valoración

5	Siempre
4	Muchas veces
3	Algunas Veces
2	Casi Nunca
1	Nunca

De los siguientes instrumentos de evaluación marca con X en la columna que corresponda a la frecuencia con la que las y los docentes los utilizan para evaluar tus desempeños durante un semestre.

25. Instrumentos de evaluación	Escala				
	1	2	3	4	5
Listas de cotejo					
Exposiciones orales					
Registro anecdótico					
Diario de clase					
Guía de observación					
Escala de estimación					
Cuestionario					
Portafolio de evidencias					
Organizadores gráficos					
Pruebas objetivas					
Ensayos					
Reportes de lectura					
Rúbrica o Matriz de valoración					
Registro descriptivo					
Discusión guiada o estructurada					

26. Describe, de manera breve, la (s) estrategia (s) de evaluación que regularmente utiliza el profesorado de tu Plan de Estudios para valorar tus conocimientos, habilidades, actitudes y valores a lo largo de tu trayectoria escolar.

27. ¿Cuáles son las mejoras que consideras deben realizarse al Plan de Estudios para lograr el desarrollo de tu perfil de egreso y las competencias específicas de tu profesión?

Recursos e Infraestructura

28. ¿Los perfiles académicos y niveles de formación del profesorado son pertinentes para atender las necesidades de tu Plan de Estudios?

Sí () No ()

29. ¿El número de docentes es suficiente para atender el total de asignaturas y matrícula que conforman tu Plan de Estudios?

Sí () No ()

30. ¿El acervo bibliográfico con el que cuenta tu biblioteca es suficiente y actualizado para atender las necesidades académicas al cursar el Plan de Estudios?

Sí () No ()

31. ¿Las condiciones de los espacios físicos donde opera tu Plan de Estudios son adecuadas y suficientes?

Sí () No ()

32. ¿Las condiciones del mobiliario y equipamiento donde opera tu Plan de Estudios son adecuadas y suficientes?

Sí () No ()

33. ¿Existen espacios para realizar actividades deportivas y artísticas?

Sí () No ()

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA FFyL- BUAP

Yo _____, alumno (a); de la licenciatura en Procesos Educativos de la FFyL- BUAP y de _____ años de edad, acepto que la información proporcionada en estos instrumentos del proyecto de investigación denominado “Propuesta de un Modelo de Evaluación Curricular para Planes de Estudio con Enfoque por Competencias de la BUAP”, se utilizada únicamente para fines de investigación, bajo las siguientes consideraciones:

- Mi participación como alumno no repercutirá en mis actividades ni evaluaciones programadas en el curso y repercutirá en mis relaciones con mi institución de adscripción.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad.

Fecha: _____ de _____ del _____

Lugar: H. Puebla de Zaragoza

Firma

Anexo B: Instrumento para la autoevaluación de competencias genéricas y específicas del Plan de Estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos (estudiantes)

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Filosofía y Letras
Maestría en Educación Superior

Estimada (o) estudiante:

Te invitamos a que nos apoyes contestando el siguiente instrumento con base en tu trayectoria y experiencia académica durante los semestres que hasta ahora has cursado en tu Plan de Estudios. Los datos que nos proporcionas son confidenciales y tienen como finalidad recabar información para el proyecto de Tesis “Construcción de un Modelo de Evaluación Curricular para Planes de Estudio con Enfoque por Competencias de la BUAP” de la Maestría en Educación Superior.

De antemano, agradecemos tu colaboración.

Datos de identificación del (la) estudiante

Edad: _____ Semestre: _____

Sexo: F () M ()

Instrucciones:

A continuación, se presentan las competencias genéricas y específicas que conforman tu Plan de Estudios, te pedimos marcar con una X la opción que mejor se adapte a tu opinión con base en la escala de valoración. Adicionalmente, agregar un breve comentario donde se solicite.

COMPETENCIAS GENÉRICAS

1. Criterios y Niveles de Dominio de la competencia genérica relacionada con el Eje Transversal - Formación Humana y Social (FHS).

Criterios	Niveles de dominio				
	Deficiente	Básico	En desarrollo	Altamente Satisfactorio	Sobre saliente
Dimensión Ético-Política: Incorpora normas, valores y actitudes para actuar con ética y responsabilidad social.	() Muestras dificultad para comprender la importancia de utilizar normas de convivencia con base en valores, así como actitudes constructivas en la sociedad.	() Comprendes la importancia de utilizar normas de convivencia con base en valores, así como actitudes constructivas en la sociedad.	() Reflexionas acerca de la necesidad de establecer normas de convivencia con base en valores que busquen el bien común y desarrollen actitudes constructivas.	() Disciernes en relación a seguir normas de convivencia de manera acrítica y la necesidad de aplicar normas de convivencia para desarrollar su proyecto de vida.	() Reflexionas en torno a incorporar opciones axiológicas que sustentan sus actuaciones en relación a sí mismo y su participación en el desarrollo social.

Nota: recuperado de *Criterios y Niveles de Dominio de las Competencias Genéricas de la BUAP* (BUAP, 2016b)

2. Criterios y Niveles de Dominio de la competencia genérica relacionada con el Eje Transversal - Desarrollo de habilidades del Pensamiento Complejo. (DHPC).

Criterios	Niveles de dominio				
	Deficiente	Básico	En desarrollo	Altamente Satisfactorio	Sobre saliente
Reflexiona y se cuestiona sobre las necesidades de su contexto.	() Muestras desinterés por analizar las necesidades y características de su contexto.	() Formulas preguntas sobre las características y necesidades de su contexto.	() Cuestionas juicios con base en opiniones y valoraciones individuales.	() Participas constructivamente en el análisis y discusión para generar nuevas ideas.	() Te implicas en la generación de propuestas o cambios viables para transformar su contexto.

Nota: recuperado de Criterios y Niveles de Dominio de las Competencias Genéricas de la BUAP (BUAP, 2016b)

3. Criterios y Niveles de Dominio de la competencia genérica relacionada con el Eje Transversal –Lengua Extranjera (LE).

Criterios	Niveles de dominio				
	Deficiente	Básico	En desarrollo	Altamente Satisfactorio	Sobre saliente
Comprende textos fácilmente.	() Identificas palabras de manera aislada separadas del contexto.	() Con dificultad entiendes textos cortos en relación al contexto.	() Encuentras información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos.	() Identificas las ideas principales en discursos orales y textos sencillos.	() Comprendes fácilmente las ideas principales de manera oral y en textos sencillos y académicos.

Nota: recuperado de *Criterios y Niveles de Dominio de las Competencias Genéricas de la BUAP* (BUAP, 2016b)

4. Criterios y Niveles de Dominio de la competencia genérica relacionada con el Eje Transversal – Desarrollo de Habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. (DHTIC).

Criterios	Niveles de dominio				
	Deficiente	Básico	En desarrollo	Altamente Satisfactorio	Sobre saliente
Utiliza entornos virtuales, mediados por procesos de información y comunicación digital.	() Evitas utilizar entornos de vida virtuales para potenciar el aprendizaje en distintas áreas de su proyecto de vida.	() Participas activamente en entornos de vida virtuales para potenciar el aprendizaje a través de procesos de información y comunicación digital.	() Promueves interacciones constructivas en entornos de vida virtuales para potenciar aprendizajes de calidad.	() Incorporas entornos virtuales de vida para fortalecer el desarrollo de su proyecto de vida.	() Realizas intervenciones en comunidades virtuales de aprendizaje para contribuir en la transformación de su contexto social.

Nota: recuperado de *Criterios y Niveles de Dominio de las Competencias Genéricas de la BUAP* (BUAP, 2016b)

5. Criterios y Niveles de Dominio de la competencia genérica relacionada con el Eje Transversal – Educación para la Investigación. (EI).

Criterios	Niveles de dominio				
	Deficiente	Básico	En desarrollo	Altamente Satisfactorio	Sobresaliente
	()	()	()	()	()
Flexibilidad de pensamiento.	Tienes dificultad para distinguir entre hechos y prejuicios o estereotipos.	Distingues entre hechos y prejuicios o estereotipos.	Organizas con lógica las ideas que fundamentan las teorías a diferencia de los supuestos.	Criticas con acierto los fundamentos de teorías y puede hacer contrastes entre ellas.	Argumentas e interrelacionas de manera adecuada diversos enfoques o paradigmas teóricos.

Nota: recuperado de Criterios y Niveles de Dominio de las Competencias Genéricas de la BUAP (BUAP, 2016b)

6. Criterios y Niveles de Dominio de la competencia genérica relacionada con el Eje Transversal – Innovación y Talento Emprendedor. (ITE).

Criterios	Niveles de dominio				
	Deficiente	Básico	En desarrollo	Altamente Satisfactorio	Sobresaliente
	()	()	()	()	()
Emprender proyectos con implicación social.	Muestras poca iniciativa para llevar a cabo proyectos en relación a su contexto.	Muestras dificultades para llevar a cabo la planeación de un proyecto, pero tiene disposición para hacerlo.	Tienes iniciativa para emprender proyectos en equipos de alto desempeño.	Tienes claridad en las etapas y las habilidades del trabajo en equipo que pone en marcha al realizar un proyecto.	Asumes el liderazgo para llevar a cabo proyectos disciplinarios y/o interdisciplinarios con base en las necesidades de su contexto.

Nota: recuperado de Criterios y Niveles de Dominio de las Competencias Genéricas de la BUAP (BUAP, 2016b)

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Competencia	Niveles de dominio			
	Inicial ()	Básico ()	En desarrollo ()	Satisfactorio ()
E1. Investiga los procesos educativos para contribuir al desarrollo científico y a la innovación que favorezca la transformación social en contextos diversos.	Conoces los procesos los procesos educativos en contextos diversos.	Identificas los procesos educativos adecuados para contribuir al desarrollo científico y a la innovación.	Contrastas los diferentes procesos educativos para contribuir al desarrollo científico y a la innovación que favorezca la transformación social en contextos diversos.	Analizas los procesos educativos para contribuir al desarrollo científico y a la innovación que favorezca la transformación social en contextos diversos.

Nota: elaboración propia a partir de *Actualización del Plan de Estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos* (BUAP, 2016a)

Competencia	Niveles de dominio			
	Inicial ()	Básico ()	En desarrollo ()	Satisfactorio ()
E2. Argumenta su práctica de manera crítica a partir de la búsqueda y análisis de la información que el propio contexto le provee para resolver problemas utilizando estrategias colaborativas.	Identificas tu práctica a partir de la búsqueda y análisis de la información que el propio contexto le provee.	Describes tu práctica a partir de la búsqueda y análisis de la información que el propio contexto le provee.	Analizas tu práctica a partir de la búsqueda y análisis de la información que el propio contexto le provee para resolver problemas utilizando estrategias colaborativas.	Explicas tu práctica de manera crítica a partir de la búsqueda y análisis de la información que el propio contexto le provee para resolver problemas utilizando estrategias colaborativas.

Nota: elaboración propia a partir de *Actualización del Plan de Estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos* (BUAP, 2016a)

Competencia	Niveles de dominio			
	Inicial	Básico	En desarrollo	Satisfactorio
E3. Gestiona proyectos educativos y culturales con un enfoque sustentable e incluyente para contribuir al desarrollo de organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil.	() Identificas las etapas de proyectos educativos y culturales.	() Explicas las etapas de proyectos educativos y culturales con un enfoque sustentable e incluyente.	() Diseñas proyectos educativos y culturales con un enfoque sustentable e incluyente para contribuir al desarrollo de organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil.	() Aplicas estrategias de auto evaluación y coevaluación con relación a la ejecución proyectos educativos y culturales con un enfoque sustentable e incluyente.

Nota: elaboración propia a partir de *Actualización del Plan de Estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos* (BUAP, 2016a)

Competencia	Niveles de dominio			
	Inicial	Básico	En desarrollo	Satisfactorio
E4. Aplica el conocimiento didáctico en el acto pedagógico a partir del debate crítico y responsable de los procesos educativos para atender a la diversidad.	() Identificas el conocimiento didáctico en el acto pedagógico.	() Reconoces el conocimiento didáctico en el acto pedagógico a partir del debate crítico y responsable de los procesos educativos.	() Analizas los procesos educativos para atender a la diversidad con base en tu conocimiento didáctico en el acto pedagógico.	() Utilizas metodologías de intervención de los procesos educativos de manera responsable para atender a la diversidad

Nota: elaboración propia a partir de *Actualización del Plan de Estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos* (BUAP, 2016a)

Competencia	Niveles de dominio			
	Inicial ()	Básico ()	En desarrollo ()	Satisfactorio ()
E5. Usa críticamente las teorías y los conceptos científicos para analizar las políticas públicas y fundamentar las prácticas educativas en sus diversos contextos con principios éticos que le permitan valorar y respetar la diversidad y la interculturalidad.	Identificas las teorías y los conceptos científicos para analizar las políticas públicas.	Reconoces prácticas educativas en diversos contextos con base en un análisis de las políticas públicas a través del uso de teorías y conceptos científicos.	Explicas las prácticas educativas en sus diversos contextos con principios éticos que te permitan valorar y respetar la diversidad y la interculturalidad.	Aplicas prácticas educativas en sus diversos contextos con principios éticos que te permitan valorar y respetar la diversidad y la interculturalidad.

Nota: elaboración propia a partir de *Actualización del Plan de Estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos* (BUAP, 2016a)

Competencia	Niveles de dominio			
	Inicial	Básico	En desarrollo	Satisfactorio
E6. Reconoce las principales problemáticas educativas a las que se enfrenta el docente para desarrollar y participar de manera estratégica en el diseño, implementación y evaluación de proyectos de formación docente.	() Identificas las principales problemáticas educativas a las que se enfrenta el docente.	() Describes las principales problemáticas educativas a las que se enfrenta el docente.	() Analizas las principales problemáticas educativas a las que se enfrenta el docente para desarrollar y participar de manera estratégica en el diseño, implementación y evaluación de proyectos de formación docente.	() Gestionas proyectos de formación docente de manera estratégica para mejorar las problemáticas educativas a las que te enfrentas.

Nota: elaboración propia a partir de *Actualización del Plan de Estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos* (BUAP, 2016a)

Competencia	Niveles de dominio			
	Inicial	Básico	En desarrollo	Satisfactorio
E7. Desarrolla de manera participativa proyectos sociales y comunitarios en contextos formales e informales desde el marco de la pedagogía social.	() Identificas y contrastas las características, condiciones e influencias de los contextos formales e informales al diseñar intervenciones educativas	() Analizas de manera crítica los ámbitos de intervención de la Pedagogía Social para favorecer el desarrollo social y comunitario	() Empleas estrategias de búsqueda y análisis de la información que fundamenten y den pertinencia a los proyectos sociales y comunitarios.	() Aplicas metodologías de intervención de la Pedagogía Social para instrumentar propuestas dirigidas a promover el desarrollo social y comunitario.

Nota: elaboración propia a partir de *Actualización del Plan de Estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos* (BUAP, 2016a)

Anexo C: Competencias Genéricas de la BUAP y Específicas de la Licenciatura en Procesos Educativos

Eje Transversal	Competencia Genérica
Formación Humana y Social. (FHS).	G1. Participa de manera comprometida dentro de su medio sociocultural para contribuir al desarrollo social, la preservación del medio ambiente y el cuidado de la salud, considerando los lenguajes científicos, tecnológicos y artísticos de su disciplina profesional al colaborar en la solución de problemas de manera interdisciplinaria.
Desarrollo de habilidades del Pensamiento Complejo. (DHPC).	G2. Reflexiona y toma decisiones de manera crítica y creativa, a partir de analizar y relacionar elementos desde una visión compleja e interdisciplinaria para generar alternativas de solución de acuerdo a las necesidades del contexto.
Lengua Extranjera. (LE).	G3. Utiliza una lengua extranjera de manera integral con la finalidad de realizar procesos de comunicación relacionados con los contenidos y actividades propias de su disciplina, los cuales le permiten establecer relaciones interculturales y colaborativas para explorar y construir saberes dentro de la misma, con ética, responsabilidad social y el apoyo de diversas herramientas tecnológicas.
Desarrollo de Habilidades en el uso de la Tecnología de la Información y Comunicación. (DHTIC).	G4. Gestiona la información, las tecnologías y los procesos de comunicación para fortalecer la formación personal y profesional a través de las TIC al utilizar adecuadamente fuentes académicas y científicas de manera ética, creativa y asertiva.
Educación para la investigación. (EI).	G5. Analiza los componentes del contexto, a partir de identificar la información necesaria y el uso de metodologías adecuadas para construir propuestas de solución y comunicar los resultados obtenidos.

Innovación y Talento Emprendedor. (ITE).	G6. Emprende proyectos de impacto social de calidad para generar valor en los diferentes ámbitos sociales con base en metodologías de innovación.

Nota: recuperado de *Criterios y Niveles de Dominio de las Competencias Genéricas de la BUAP* (BUAP, 2016b)

Competencias Específicas

E1: Investiga los procesos educativos para contribuir al desarrollo científico y a la innovación que favorezca la transformación social en contextos diversos.
E2: Argumenta su práctica de manera crítica a partir de la búsqueda y análisis de la información que el propio contexto le provee para resolver problemas utilizando estrategias colaborativas.
E3: Gestiona proyectos educativos y culturales con un enfoque sustentable e incluyente para contribuir al desarrollo de organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil.
E4: Aplica el conocimiento didáctico en el acto pedagógico a partir del debate crítico y responsable de los procesos educativos para atender a la diversidad.
E5: Usa críticamente las teorías y los conceptos científicos para analizar las políticas públicas y fundamentar las prácticas educativas en sus diversos contextos con principios éticos que le permitan valorar y respetar la diversidad y la interculturalidad.

E6: Reconoce las principales problemáticas educativas a las que se enfrenta el docente para desarrollar y participar de manera estratégica en el diseño, implementación y evaluación de proyectos de formación docente.

E7: Desarrolla de manera participativa proyectos sociales y comunitarios en contextos formales e informales desde el marco de la pedagogía social.

Nota: recuperado de *Actualización del Plan de Estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos* (BUAP, 2016a)