



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

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

**EVALUACIÓN DEL PROCESO DE DISEÑO CURRICULAR DE PLANES
DE ESTUDIOS DEL ÁREA DE LA SALUD**

TESIS para obtener el grado de
Maestra en Educación Superior

Presenta:

Lic. Gabriela Herrera Cano

Directora de Tesis:

Dra. María Bernarda González Pérez

Asesores de Tesis:

Dr. Jesús Márquez Carrillo

Dr. Esteban Miguel León Ochoa

Puebla, Puebla

Diciembre, 2025

Resumen

Esta tesis evalúa el proceso de diseño curricular de planes de estudio del área de la salud en una Institución Particular de Educación Superior (IPES) de Puebla, México. El objetivo general fue desarrollar una propuesta de Modelo de Evaluación del Proceso de Diseño Curricular que permita a las instituciones educativas verificar la pertinencia, vigencia y calidad de sus planes de estudio en salud.

Para su desarrollo se implementó un enfoque mixto de investigación, comenzando con un análisis documental comparativo entre la metodología de diseño curricular institucional, los referentes teóricos de Díaz Barriga et al. (1984) y los lineamientos normativos vigentes para el reconocimiento y autorización de planes de estudio en México a nivel federal. Adicionalmente, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a tres directivos y seis docentes, así como una encuesta tipo Likert a estudiantes de licenciatura.

Los resultados evidencian una brecha significativa entre el diseño curricular formal y su implementación práctica. Si bien existe una filosofía institucional clara y compromiso docente con la actualización curricular, el proceso está centralizado en los directivos, mientras que la participación estudiantil es prácticamente inexistente. Así mismo, se demuestra ausencia de sistematización en los procesos de evaluación continua del currículo, y desconexión entre las buenas prácticas docentes y los procesos institucionales formales de diseño curricular.

Como aporte principal, se propone un Modelo de Evaluación del Proceso de Diseño Curricular estructurado en cinco ejes, éste integra componentes específicos para el área de la salud y considera múltiples fuentes de información y actores educativos, promoviendo una cultura de mejora continua y evaluación integral.

La tesis concluye que las IPES requieren transitar de prácticas individuales efectivas a sistemas organizacionales de mejora continua, institucionalizando los procesos de evaluación curricular mediante criterios claros, participación amplia de actores educativos y mecanismos de retroalimentación sistemáticos que garanticen la formación de recursos humanos en salud competentes y comprometidos con las necesidades sociales.

Dedicatoria

*A mami y papi,
por tejerme alas para alcanzar mis sueños.*

Agradecimientos

Culminar una tesis no es un trabajo que pueda realizarse en solitario, agradezco en primer lugar a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) por el apoyo económico para culminar los estudios de grado de maestría.

A la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, a la Facultad de Filosofía y Letras y por supuesto a la Maestría en Educación Superior, principalmente a la Dra. Bernarda González Pérez a quien agradezco no solo por su labor como coordinadora y docente, también por creer en mi proyecto y aceptar ser mi directora de tesis

Agradezco al claustro docente por compartirnos sus conocimientos y por preocuparse por nuestro bienestar físico y mental, particularmente a mis asesores, al Dr. Jesús Márquez Carrillo con todo cariño por ser una luz en el posgrado y al Dr. Esteban Miguel León Ochoa por su apoyo.

Agradezco al Centro Mexicano Universitario de Ciencias y Humanidades al Consejo Directivo y Rectoría por darme la oportunidad de conocer su universidad, acceder a la información y poder desarrollar esta investigación.

Agradezco a mi familia en especial a mi mamá y papá por apoyarme, cuidarme y llenarme de amor en los momentos difíciles, a Eli por acompañarme. Gracias a mis amigas Karla y Rosario por los ánimos y su cariño. A mis amigos de maestría por vivir este viaje junto, en particular a Karen y Miguel por ser mi soporte emocional.

ÍNDICE

Resumen	2
Introducción	11
Antecedentes del tema.....	14
Planteamiento del problema.....	16
Preguntas de investigación	18
Objetivos	18
Justificación e importancia del estudio	19
Alcances y limitaciones.....	22
CAPÍTULO I	
MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO.....	
1.1 Panorama de la Educación Superior.....	23
1.2 Marco Histórico de la Evaluación Curricular	25
1.3 Políticas sobre evaluación, evaluación curricular en educación superior	28
1.3.1 Historia y panorama general	28
1.3.2 Marco Normativo Nacional.....	33
1.3.3 Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior	36
1.4 Políticas sobre la formación de recursos humanos en salud	41
1.4.1 Internacional.....	41
1.4.2 Nacional	43
1.5 Contexto Institucional: Centro Mexicano Universitario de Ciencias y Humanidades (CMUCH).....	50
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO.....	
2.1 Modelos curriculares	53
2.2 Importancia del Diseño Curricular en el Área de la Salud.....	55
2.3 Evaluación curricular	61
2.4 Modelos de evaluación curricular	62
2.5 Modelo Educativo Institucional CMUCH.....	65
2.5.1 Andragogía.....	65
2.5.2 Teoría constructivista	67
2.6 Modelo de Diseño Curricular CMUCH	71
2.7 Elementos de la Propuesta de Metodología de Diseño Curricular para Planes de Estudio del Área de la Salud	78
2.8 Elementos para la Evaluación Curricular de Planes de Estudio del Área de la Salud	83
CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA	
3.1 Enfoque de la investigación	86
3.2 Tipo de investigación	88
3.3 Sujetos y muestra del estudio	89
3.4 Instrumento.....	90
3.4.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos	95
3.5 Procedimiento.....	96

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	98
4.1. Caracterización de los sujetos de estudio.....	98
4.2. Programas de estudio.....	100
4.2.1. Congruencia curricular.....	103
4.2.2. Actualización disciplinar.....	106
4.2.3. Adecuación pedagógica.....	110
4.3. Población estudiantil.....	116
4.3.1. Criterios y procedimientos de evaluación.....	118
4.3.2. Rendimiento académico.....	122
4.3.3. Aprendizajes significativos.....	127
4.4. Actividad docente y su relación con el rendimiento académico de los asistentes.....	128
4.4.1. Desempeño docente.....	130
4.4.2. Buenas prácticas.....	133
4.4.3. Profesionalización.....	136
4.5. Vigencia del plan de estudio.....	138
4.5.1. Relevancia disciplinar.....	141
4.5.2. Operatividad.....	144
4.6. Seguimiento de egresado.....	149
4.6.1. Criterios y procedimientos de seguimiento.....	150
4.6.2. Trayectoria profesional.....	151
4.7. Análisis del mercado ocupacional.....	151
4.7.1. Necesidades sociales.....	153
4.7.2. Demanda laboral.....	155
4.8. Impacto de programa educativo y el profesional.....	157
4.8.1. Desempeño.....	158
4.8.2. Impacto profesional.....	160
4.9. Análisis general.....	161
4.10. Propuesta del Modelo Instrumental de Evaluación del Proceso de Diseño Curricular.....	166

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	172
REFERENCIAS.....	181
ANEXOS.....	194
Anexo 1. Operacionalización de las Etapas de la Metodología de Diseño Curricular.....	194
Anexo 2. Operacionalización de los Criterios Esenciales CIFRHS.....	198
Anexo 3. Operacionalización de los Criterios Transversales SEAES.....	201
Anexo 4. Matriz de Etapas para el Diseño Curricular de Planes de Estudio del Área de la Salud.....	204
Anexo 5. Etapa Evaluación Continua del Currículo.....	208
Anexo 6. Guión de Entrevista semiestructurada para directivos.....	210
Anexo 7. Guión de Entrevista semiestructurada para docentes.....	212
Anexo 8. Encuesta con escala estimativa tipo Likert.....	213
Anexo 9. Acta de Consentimiento Informado.....	215
Anexo 10. Tablas en extenso y testimonios por indicador.....	216
Anexo 11. Matriz de resultados extenso.....	233

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Relación entre los ámbitos de evaluación y criterios transversales del SEAES. Elaboración propia.	38
Figura 2. Valores CMUCH. Elaboración propia.	51
Figura 3. Estructura Organizacional del CMUCH. Elaboración propia.	52
Figura 4. Modelo de Diseño Curricular CMUCH.	71
Figura 5. Etapas de la Metodología de Diseño Curricular. Díaz B., F.; Lule, M.; Pacheco, D.; Rojas S. y Saad, E. (1984) Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior (p.46). .	75
Figura 6. Referentes para comparar el diseño curricular.	78
Figura 7. Densidad de las etapas de diseño curricular por tipo de referente.	82
Figura 8. Comparación de la distribución de las etapas de diseño curricular.	82
Figura 9. Relación entre variables del instrumento y etapas del diseño curricular.	92
Figura 10. Nivel educativo en el que imparten clase los docentes.	99
Figura 11. Semestre que cursan los estudiantes.	100
Figura 12. Variable programas de estudio.	101
Figura 13. Congruencia Curricular	105
Figura 14. Participación de los estudiantes en actividades vinculadas con la actualización de su plan de estudios.	106
Figura 15. Adecuación disciplinar	108
Figura 16. Participación de los estudiantes en actividades vinculadas con la actualización curricular.	109
Figura 17. Adecuación pedagógica	112
Figura 18. Consulta sobre necesidades académicas de los estudiantes.	113
Figura 19. Consulta sobre estrategias y técnicas de aprendizaje.	114
Figura 20. Consulta métodos preferidos de estudio y aprendizaje de los alumnos.	115
Figura 21. Consulta sobre herramientas tecnológicas que utiliza el alumno.	115
Figura 22. Variable población estudiantil.	116
Figura 23. Criterios y procedimientos de evaluación.	120
Figura 24. Participación de los estudiantes en evaluaciones diagnósticas sobre su preparación académica.	121
Figura 25. Consulta sobre dificultades académicas de los estudiantes.	122
Figura 26. Rendimiento académico.	124
Figura 27. Participación de los estudiantes en encuestas o estudios sobre sus características. ..	125
Figura 28. Participación de los estudiantes sobre su preparación académica previa.	126
Figura 29. Variable Actividad docente y su relación con el rendimiento académico de los asistentes.	129
Figura 30. Desempeño docente	132
Figura 31. Buenas prácticas docentes	135
Figura 32. Profesionalización.	138
Figura 33. Variable Vigencia del Plan de Estudios.	139
Figura 34. Relevancia disciplinar.	142
Figura 35. Participación para sugerir mejoras al plan de estudios.	143
Figura 36. Operatividad	146
Figura 37. Participación de los estudiantes en estudios o encuestas sobre su nivel socioeconómico.	147

Figura 38. Participación de los estudiantes en consultas sobre necesidades de apoyo económico o becas.	148
Figura 39. Variable Seguimiento de Egresado.....	149
Figura 40. Variable Análisis del Mercado Ocupacional.	153
Figura 41. Variable Impacto de Programas Educativos y el Profesional.....	158
Figura 42. Participación de los actores educativos en los procesos de diseño curricular.	162
Figura 43. Niveles de revisión curricular.	163
Figura 44. Modelo de Evaluación del Proceso de Diseño Curricular.	169

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ámbitos de evaluación SEAES y sus características.	39
Tabla 2. Clasificación de Guías CIFRHS por Nivel Educativo.	46
Tabla 3. Síntesis de los Nueve Criterios Esenciales CIFRHS.	49
Tabla 4. Composición de la población escolar.	52
Tabla 5. Elementos del diseño curricular desde la Teoría Constructivista.	70
Tabla 6. Evaluación curricular CMUCH.	72
Tabla 7. Mapa de colores análisis documental comparativo de la Metodología de Diseño Curricular.	80
Tabla 8. Variables entrevista semiestructurada directivos.	93
Tabla 9. Variables entrevista semiestructurada docentes.	94
Tabla 10. Variables encuesta con escala estimativa tipo Likert para estudiantes.	94
Tabla 11. Caracterización y perfil de los directivos.	98
Tabla 12. Congruencia Curricular (Perspectiva Directivos)	103
Tabla 13. Congruencia Curricular (Perspectiva Docentes)	104
Tabla 14. Estadísticos ítem 1	105
Tabla 15. Actualización Disciplinar (Perspectiva Directivos)	107
Tabla 16. Actualización Disciplinar (Perspectiva Docentes)	108
Tabla 17. Estadísticos ítem 12.	109
Tabla 18. Adecuación Pedagógica (Perspectiva Directivos)	110
Tabla 19. Adecuación Pedagógica (Perspectiva Docentes)	111
Tabla 20. Estadísticos ítem 2.	113
Tabla 21. Estadísticos ítem 4.	114
Tabla 22. Estadísticos ítem 10.	114
Tabla 23. Estadísticos ítem 11.	115
Tabla 24. Criterios y procedimientos de evaluación (Perspectiva Directivos)	118
Tabla 25. Criterios y procedimientos de evaluación (Perspectiva Docentes)	119
Tabla 26. Estadísticos ítem 8.	121
Tabla 27. Estadísticos ítem 9.	121
Tabla 28. Rendimiento Académico (Perspectiva Directivos)	123
Tabla 29. Rendimiento académico (Perspectiva Docentes)	123
Tabla 30. Estadísticos ítem 3.	125
Tabla 31. Estadísticos ítem 5.	126
Tabla 32. Aprendizajes significativos (Perspectiva Docentes)	127
Tabla 33. Desempeño docente (Perspectiva Directivos)	131
Tabla 34. Desempeño docente (Perspectiva Docentes)	131
Tabla 35. Buenas prácticas (Perspectiva Directivos)	133
Tabla 36. Buenas prácticas (Perspectiva Docentes)	134
Tabla 37. Profesionalización (Perspectiva Directivos)	136
Tabla 38. Profesionalización (Perspectiva Docentes)	137
Tabla 39. Relevancia disciplinar (Perspectiva Directivos)	141
Tabla 40. Relevancia disciplinar (Perspectiva Docentes)	142
Tabla 41. Estadísticos ítem 13.	143
Tabla 42. Operatividad (Perspectiva Directivos)	145
Tabla 43. Operatividad (Perspectiva Docentes)	146
Tabla 44. Estadísticos ítem 6.	147

Tabla 45. Estadísticos ítem 7.....	147
Tabla 46. Necesidades sociales (Perspectiva Directivos)	154
Tabla 47. Demanda laboral (Perspectiva Directivos).....	156
Tabla 48. Desempeño (Perspectiva Directivos)	159
Tabla 49. Impacto profesional (Perspectiva Directivos).....	160
Tabla 50. Evaluación del Proceso de Diseño Curricular CMUCH	164
Tabla 51. Simbología Estado.....	164
Tabla 52. Simbología Actores Educativos	164
Tabla 53. Cumplimiento global de la Metodología de Diseño Curricular	164
Tabla 54. Matriz de Verificación del Proceso de diseño y Actualización Curricular	170
Tabla 55. Escala de Medición de la Matriz de Verificación del Proceso de diseño y Actualización Curricular	171
Tabla 56. Matriz de resultados	177

Introducción

La educación superior en el área de la salud enfrenta desafíos sin precedentes en un contexto de rápida transformación social, científica y tecnológica. La pandemia por COVID-19 evidenció la urgencia de contar con profesionales de la salud no solo técnicamente competentes, sino también adaptables, críticos y comprometidos. En este contexto, el diseño curricular se posiciona como elemento estratégico para garantizar que la formación universitaria responda a las necesidades del área disciplinar y las necesidades de salud de la población.

En México, la formación de recursos humanos en salud constituye una prioridad nacional, de acuerdo con el Sistema Integrado de Información de la Educación Superior, en 2023 las ciencias de la salud ocuparon la cuarta posición en matrícula nacional con 645,647 estudiantes. Esta demanda educativa, aunada a los avances científicos acelerados en el campo de la salud y los cambios en los perfiles epidemiológicos, plantea la necesidad de que los planes de estudio se mantengan actualizados, pertinentes y alineados con las políticas públicas en salud y educación.

El proceso de diseño curricular trasciende la simple elaboración de planes y programas de estudio; implica una reflexión sistemática sobre el tipo de profesional que se desea formar, las necesidades sociales que debe atender y los contextos en los que desarrollará su práctica. Sin embargo, diversos estudios señalan que muchas instituciones de educación superior enfrentan dificultades para mantener procesos robustos de evaluación y actualización curricular, lo que resulta en programas formativos desactualizados, desarticulados o desvinculados de las realidades del campo profesional.

Particularmente en las Instituciones Particulares de Educación Superior (IPES) del área de la salud, el proceso de diseño curricular se ve condicionado por múltiples factores: la normatividad específica establecida por la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos

para la Salud (CIFRHS), los requisitos para la obtención del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), las exigencias del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES), y las demandas propias del mercado laboral y las necesidades de salud poblacional. Esta multiplicidad de referentes normativos y contextuales hace aún más complejo el desafío de mantener procesos de diseño curricular coherentes, sistemáticos y efectivos.

A pesar de la importancia estratégica del diseño curricular, existe escasa investigación que analice integralmente los procesos mediante los cuales las IPES desarrollan, implementan y evalúan sus planes de estudio en el área de la salud. La mayoría de las investigaciones se centran en la evaluación de planes de estudio específicos o en aspectos parciales del diseño curricular, dejando un vacío en la comprensión de cómo operan estos procesos en la realidad institucional.

Esta investigación surge de la necesidad de contribuir al campo del diseño curricular en el área de la salud mediante el análisis crítico del proceso que sigue una IPES ubicada en Puebla, México. A través de un enfoque mixto que combina análisis documental, entrevistas a directivos y docentes, y encuestas a estudiantes, se buscó comprender la complejidad del proceso de diseño curricular, identificar sus fortalezas y debilidades, y proponer un modelo de evaluación que pueda servir como referente para instituciones similares.

La tesis se estructura en cinco capítulos. El Capítulo I presenta el marco contextual y normativo que define el campo de la formación en salud en México, incluyendo las políticas de evaluación educativa y los lineamientos específicos para programas del área de la salud. El Capítulo II desarrolla el marco teórico, abordando los modelos curriculares, la teoría constructivista y andragógica que sustentan el modelo educativo institucional de la IPES, y los elementos específicos para el diseño y evaluación curricular en salud.

El Capítulo III describe la metodología de investigación, de enfoque mixto y diseño transversal, especificando los instrumentos utilizados y el proceso de recolección y análisis de información. El Capítulo IV presenta el análisis y resultados, triangulando la información de directivos, docentes y estudiantes. Finalmente, el Capítulo V ofrece conclusiones y recomendaciones, culminando con la propuesta del Modelo de Evaluación del Proceso de Diseño Curricular estructurado en cinco ejes que integran componentes teóricos, normativos y contextuales específicos para el área de la salud.

Se espera que esta investigación contribuya no solo al fortalecimiento de los procesos curriculares de la institución analizada, sino que también aporte elementos conceptuales y metodológicos para que otras IPES del área de la salud puedan evaluar y mejorar sus propios procesos de diseño curricular, avanzando hacia una formación de recursos humanos en salud de mayor calidad, pertinencia y compromiso social.

Antecedentes del tema

La evaluación curricular se ha convertido en un componente crucial para el aseguramiento de la calidad en Educación Superior, especialmente en campos tan dinámicos como el de las ciencias de la salud, donde los avances científicos y tecnológicos ocurren de manera precipitada acelerado, es imprescindible que los currículos se mantengan actualizados y alineados con las necesidades sociales y del sistema de salud.

En su mayoría, las investigaciones relacionadas con evaluación curricular se encuentran vinculadas a la evaluación de planes de estudio, como el trabajo desarrollado por De Mello Mora, R., & de Garay, L. C. (2022) quienes detallan el proceso de evaluación curricular de la Facultad de Música en la Universidad Evangélica de Paraguay desde la percepción del estudiante, con el propósito de identificar las necesidades de actualización de la malla curricular, información que es base para un posterior proceso de rediseño. O el artículo publicado por Amado, J., Rodríguez, N., & Oscanoa, T. (2019), en el que presentan el proceso de evaluación del plan curricular de un programa de posgrado en Ciencias de la Salud.

En el caso de México la investigación desarrollada por Vives-Varela, T., González-Quintanilla, E., Cabrera-Bravo, M., Millán-Hernández, M., Lifshitz-Guinzberg, A., Durante-Montiel, I., Ortiz-Montalvo, A., & Hamui-Sutton, A. Titulada “Formación de médicos generales, evaluación curricular en una escuela mexicana de medicina” en 2019. O bien el trabajo realizado por Catillo Díaz en “Evaluación del currículum por estudiantes del plan de estudios por competencias de la licenciatura en enfermería” (2023); investigaciones en las que el propósito es evaluar el currículum de los programas de estudio actuales a través de la percepción de actores educativos como estudiantes y docente.

La investigación que se realizó en esta tesis propone una perspectiva mucho más amplia, pues no pretende evaluar un solo plan de estudios, sino realizar una evaluación de la evaluación curricular, es decir del proceso general que guía diseño y rediseño curricular al interior de una institución de educación superior.

Un estudio similar de evaluación de la evaluación curricular es el trabajo de Balza, Z. M. P., Arrieta, C. J. P., Fontalvo, A. F., & Rodríguez, F. N. (2020) quienes presentan una investigación en la que caracterizan la evaluación del currículum en un establecimiento educativo. Sobre otra línea Hurtado Talavera (2020), publica el artículo titulado “Planificación y evaluación curricular elementos fundamentales en el proceso educativo”, el texto se centra en la interpretación de los significados atribuidos por los docentes de una Unidad Educativa de Ecuador a los procesos de planificación y evaluación curricular, en el marco de su praxis académica.

Los trabajos antes mencionados se acercan al propósito de investigación, no obstante, no se encontró alguno que se centre en la evaluación del proceso de diseño curricular de planes de estudio en el área de la salud.

Planteamiento del problema

La educación es un elemento clave para el desarrollo social, el acceso a una educación inclusiva y de calidad coadyuva a reducir las brechas sociales al proveer a la población con las herramientas necesarias para generar soluciones innovadoras a los problemas más grandes del mundo (ONU, 2015). Desde los organismos internacionales, se destaca la importancia de que la educación sea de calidad, inclusiva y que provea oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

Bajo esa perspectiva las instituciones de educación superior (IES) son consideradas como un espacio ideal para la formación de profesionistas que respondan a las necesidades de la sociedad, que fomenten y difundan la cultura, investigación y las artes, lo que implica que su función sea la formación del ejercicio profesional, en el que se transmitan, desarrollen y apliquen conocimientos, habilidades y actitudes que, además de responder a dichas necesidades, establezcan un vínculo entre el conocimiento científico y el desarrollo social.

Para lograr el objetivo formativo de las IES, estas deben contar con una adecuada planeación; en el campo específico de lo académico –pedagógico el modelo curricular debe funcionar como una guía de los procesos educativos que reflejan la vivencia de la institución.

De acuerdo con Díaz, el diseño curricular es el establecimiento de las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en las áreas o campos de acción emanadas de la realidad social y de la propia disciplina para la solución de las necesidades sociales previamente definidas (1996).

De tal manera que, los modelos curriculares se deben basar en un conjunto de decisiones articuladas y en propuestas globales de intervención didáctica, con lo que se pretende aumentar la coherencia en la práctica educativa, atender a las necesidades sociales y cumplir con las expectativas de los estudiantes.

Al interior de muchas IES es común encontrar comentarios respecto a las deficiencias de su formación: desde docentes que tienen problemas para articular los contenidos porque se encuentran desactualizados, no existe coherencia entre asignaturas precedentes y subsecuentes o bien no cuentan con los medios y materiales para el desarrollo de prácticas, hasta alumnos que expresan el no cumplimiento de los objetivos, contenidos repetitivos y falta de actividades de vinculación o aplicación práctica de los contenidos.

Lo anterior refleja que existen deficiencias en el funcionamiento de las IES con respecto a la operación y articulación entre recursos personales, financieros y pedagógicos desde el marco curricular. De tal manera que, para que los estudiantes reciban una educación de calidad, es necesario replantearnos la acciones que actualmente estamos realizando en los procesos de creación del currículo, de ahí la importancia de evaluar el desarrollo y aplicación de los modelos curriculares, para contribuir a mejorar la estructura de sus planes de estudios y con ello impactar en la formación de los estudiantes.

La evaluación curricular en ciencias de la salud es un campo muy amplio, complejo y cambiante, que interviene desde el aprendizaje individual hasta los sistemas y políticas educativas. El currículo define y estructura un programa educativo basado en objetivos educativos o competencias, compuestos por conocimientos, habilidades y actitudes, que no son evaluables o medibles como simple suma de sus componentes (Amado, et al., 2019, 71). Además, la evaluación curricular en planes de estudio del área de la salud permite conocer el grado de pertinencia para responder a los problemas de salud de la población, de ahí la vital importancia de mantener el currículo de los planes de estudio actualizados a fin de que los egresados puedan dar respuesta efectiva a las demandas sociales.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las categorías de evaluación curricular para planes de estudio del área de la salud?
- ¿Cuál es la opinión de los actores educativos respecto al modelo de diseño curricular empleado por la IES que oferta planes de estudio en el área de la salud?
- ¿Qué estrategias se utilizan en el en los procesos de evaluación curricular de planes de estudio del área de la salud?
- ¿Qué componentes debe integrar un modelo de evaluación del proceso de diseño curricular para planes de estudio del área de la salud?

Objetivos

General

Diseñar una propuesta de Modelo de Evaluación del Proceso de Diseño Curricular de planes de estudio del área de la salud

Específicos

1. Realizar un análisis documental para comparar el proceso de diseño curricular de una IES con los planteamientos del modelo de diseño curricular, los referentes teóricos y lineamientos normativos.
2. Identificar las categorías de evaluación curricular para planes de estudio del área de la salud.
3. Evaluar la pertinencia del modelo curricular de una IES que oferta planes de estudio en el área de la salud a partir de la opinión de quienes participan en el proceso de diseño curricular.

4. Distinguir las estrategias empleadas en los procesos de evaluación curricular de planes de estudio del área de la salud.
5. Definir los componentes para integrar un modelo de evaluación del proceso de diseño curricular para planes de estudio del área de la salud.

Justificación e importancia del estudio

Los cambios económicos y sociales que se experimentan actualmente demandan una educación que responda a las exigencias del contexto, hecho por el cual, la calidad en la educación y por consiguiente de las instituciones educativas es más importante que nunca (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2009). Son cuatro las áreas clave que de acuerdo con la OCDE (1991) se deben tener en cuenta para la consecución de una escuela de calidad: el currículum, el papel vital de los profesores, la organización de la escuela y los resultados y la evaluación (Álvarez & López, 1999).

Centrándonos en el currículum y en específico en el diseño curricular relacionado con la calidad, supone “una propuesta teórico-práctica de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras, que las escuelas en colaboración con su entorno deben ofrecer al alumnado para que consiga el máximo desarrollo de capacidades y dominio de competencias, que le permitan integrarse satisfactoriamente en su contexto logrando una sociedad democrática y equitativa” (Casanova, 2006: 89).

Ahora bien, sobre la importancia del diseño curricular en el área de la salud, los planes de estudio en esta área del conocimiento establecen las bases teóricas y prácticas indispensables para que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades fundamentales relacionadas con la salud humana.

La formación de recursos humanos en salud requiere una importante carga de conocimientos teóricos, pero también de habilidades prácticas que usualmente se pueden desarrollar en campos clínicos desde la primera mitad del plan de estudios, donde los estudiantes aplican de manera directa y tangible todo lo aprendido de manera teórica a fin de familiarizarse con el entorno, interacción con pacientes reales, trabajo en equipo y toma de decisiones en situaciones clínicas. (Luna y González-Flores, 2020).

En México, de acuerdo con información del Sistema Integrado de Información de la Educación Superior en el año 2023 los planes de estudio en el área de ciencias de la salud ocuparon la cuarta posición con una matrícula de 645,647 estudiantes. Para el nivel de licenciatura, el área de Ciencias de la Salud ocupa la tercera posición de las áreas de estudio que concentraron más mujeres matriculadas (378,949).

Lo anterior evidencia que es necesaria la creación de planes de estudio en el campo de la salud para atender a la matrícula proyectada, y que además este debe ser un proceso riguroso y complejo, pues su objetivo de formación son profesionales competentes y comprometidos con el bienestar y salud de la sociedad, y a la vez deja en evidencia la necesidad de un contar con un proceso de revisión y actualización constante del currículum que se adapte a las demandas cambiantes de la sociedad y permita proporcionar una atención de calidad en el ámbito de la salud.

En nuestro país la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS) creada en 1978 con el propósito formar personal de salud confiables, eficaces y con calidad humana, para un mejor funcionamiento del sector salud, actualmente ha tomado un papel crucial en la apertura y funcionamiento de Instituciones Particulares de Educación Superior (IPES) dedicadas a la formación de Recursos Humanos para la Salud, no obstante su labor

se ve limitada debido a que si bien establecen las guías de evaluación para planes y programas, su forma de evaluar se centra en la revisión del expediente a partir del que emiten un dictamen.

De lo anterior surge la necesidad de contar con un modelo y estrategias de evaluación curricular sólidas que permitan a las IPES desarrollar un proceso de diseño o rediseño curricular ágil, flexible y adecuado al área de formación bajo un enfoque interprofesional e interdisciplinario que promueva la cooperación y colaboración entre diferentes áreas de la salud, a fin de que se adapte a las necesidades sociales y optimizar la calidad de la atención en salud.

Respecto de la investigación sobre currículo que se ha hecho en México, Díaz Barriga (2013, citado en Benavides & Manzano, 2020, 6), en una edición del Consejo Mexicano de Investigación Educativa sobre los estados del conocimiento, señala que:

La investigación se caracteriza por una amplia diversidad de enfoques, entre los que se destacan aquellos que atienden una perspectiva poscrítica y posestructuralista del currículo y sus manifestaciones concretas; otro, de corte genealógico o foucaultiano, interesado en el análisis de los conceptos que se manejan en el discurso curricular; un tercero, más centrado en la acción curricular o la nueva didáctica; y por último, un enfoque con una visión más interesada en conocer y documentar experiencias concretas en diferentes campos del saber, sobre todo en el nivel universitario.

Esta investigación en el ámbito institucional pretende analizar la realidad educativa de una Institución de Educación Superior que nos permita identificar aquellas experiencias efectivas con resultados favorecedores que posibilitan mejoras para incidir en su Modelo de Diseño Curricular, y a su vez, ser la base que permita realizar adecuaciones que impacten en la eficiencia de los procesos.

En lo referente a lo académico contribuir a la investigación sobre el currículum en México y establecer un guía para la evaluación de planes y programas de estudios en el área de la salud que atiendan a la normativa, pero que a su vez su aplicación sea efectiva en la realidad institucional. Y, finalmente, en el ámbito personal es una oportunidad de estudio y análisis de panorama actual de las Políticas sobre Evaluación Educativa y en específico, evaluación curricular, para comprender y proponer estrategias en el proceso de diseño curricular que me permitan ejercer de mejor manera mi labor como diseñadora curricular.

Alcances y limitaciones

La investigación pretende contribuir al campo del diseño curricular en el área de la salud, considerando elementos actuales como la normativa en evaluación educativa y la reglamentación para planes de estudio en salud, identificando las variables fundamentales en el proceso de diseño curricular, a fin de presentar una propuesta de modelo de evaluación. Se espera que los resultados ofrezcan un diagnóstico que puede servir como punto de partida para que la IPES genere estrategias orientadas a fortalecer los procesos de diseño curricular.

Respecto a las limitantes, la principal es que el análisis contempla a solo una IPES, de tal manera que la propuesta de evaluación se ajustará sí a la realidad institucional, pero no se puede generalizar a todo el sector educativo y menos al área de la salud, por otra parte, la muestra corresponde únicamente a los sujetos que accedieron a participar voluntariamente, lo que puede implicar sesgos de representatividad. Finalmente, el análisis se centra en un periodo específico de tiempo, por lo que los hallazgos reflejan una situación contextual y no permanente.

CAPÍTULO I

MARCO CONTEXTUAL Y NORMATIVO

1.1 Panorama de la Educación Superior

La educación guarda una interrelación entre los ámbitos sociales, políticos y económicos que, de manera conjunta repercute en la toma de decisiones acerca del futuro, por ello es que la educación superior no deja de ser un punto relevante para la agenda de organismos internacionales, quienes realizan sugerencias, proponen políticas, programas y estrategias para impulsar la pertinencia y mejorar la calidad de los sistemas educativos, así el Banco Mundial (2017) sostiene que las inversiones en capital humano deben propiciar acceso universal a servicios sociales de alta calidad (incluyendo la educación) y, sobre todo, para la población más pobre del mundo.

Por su parte de acuerdo con la UNESCO los sistemas educativos buscan garantizar el derecho fundamental a la educación que se concreta en el libre acceso, la inclusión y la educación para toda la vida (2015), declara, además de que la educación es un derecho humano y un bien público, es la principal herramienta capaz de generar desarrollo social.

Desde la Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible, en su cuarto objetivo “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos” en el que menciona a la educación como “la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible” (p.27) relacionado con el ámbito de la educación superior propone metas vinculadas con: el acceso igualitario en la matrícula de formación técnica, profesional y superior de calidad incluida la enseñanza universitaria y el desarrollo de competencias necesarias en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento, además de aquellas metas transversales vinculadas con estilo de vida sostenible, derechos humanos, igualdad de género, promoción de una cultura de paz y no violencia,

valoración de la diversidad cultural, la atención e instalaciones y recursos para la diversidad, becas y por supuesto la necesidad de contar con docentes calificados.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (ODCE) desarrolla múltiples investigaciones sobre el estado actual y avances de la educación, incluida la educación superior, en su publicación sobre “El futuro de la educación superior en México: fortalecimiento de la calidad y equidad” diagnóstica que actualmente nuestro sistema de educación superior carece de una clara división legal de responsabilidades en el sistema de educación superior; que en algunos casos, los estados carecen de los recursos y la capacidad para desempeñar un papel importante en el financiamiento y la formulación de políticas de educación superior; que la proliferación de diferentes "subsistemas" ha generado una estructura institucional fragmentada en el aparato administrativo federal, en este caso la Secretaría de Educación Pública (SEP), encargada de supervisar la educación superior en México y que faltan organismos de coordinación efectivos a pesar de las fuertes organizaciones del sector.

Sobre el punto de la calidad educativa resalta entre sus resultados que: la SEP ha emprendido reformas destinadas a simplificar y actualizar el proceso de registro de instituciones privadas en el RVOE, pero persisten las deficiencias y que existen procesos externos sólidos para acreditar y evaluar programas, pero siguen siendo voluntarios y no son apropiados para todos los sectores de la educación superior. En sus recomendaciones claves plantea:

- Hacer responsables a instituciones sólidas para promover mejoras de la calidad en los programas.
- Ampliar el aseguramiento externo de la calidad en otras instituciones de educación superior, incluso mediante procesos mejor adaptados a los programas profesionales.

- Elevar el nivel de exigencia: garantizar una mejor protección para los estudiantes mediante la aplicación de estándares mínimos de calidad en el sector privado de manera más rigurosa.
- Hacer adaptaciones institucionales para el aseguramiento externo de la calidad

A través de la revisión podemos dar cuenta de la estrecha relación entre educación, calidad, desarrollo sostenible y mejora de la calidad de vida. De tal manera que la formación universitaria sigue teniendo un peso importante como factor determinante en el desarrollo global y como respuesta a las necesidades sociales.

1.2 Marco Histórico de la Evaluación Curricular

Para comprender el concepto de evaluación curricular partimos de la propuesta tyleriana, teniendo como base su concepción de currículum, la evaluación debería realizarse con las comparaciones que se hacen entre los resultados obtenidos y las metas propuestas, a fin de medir, directamente los resultados del aprendizaje; a evaluación, entonces, asume la función de “juzgar” la efectividad de las nuevas propuestas curriculares y sus resultados.

Los estudios evaluativos se caracterizaron por: incorporar la propuesta tyleriana de formular objetivos curriculares muy precisos; diseñar pruebas y test para aplicarse masivamente y disponer así de parámetros nacionales de evaluación; utilizar por primera vez evaluadores profesionales para que emitieran un juicio externo sobre los resultados obtenidos; disponer de amplios recursos económicos.

No obstante, el enfoque de la evaluación y los métodos e instrumentos empleados no eran suficientes ni adecuados para evaluar la realidad de la institución, los resultados presentaban poca información de valor que permitiera a los diseñadores curriculares identificar las causas de la efectividad de los programas. Las limitaciones de la evaluación curricular abrieron el debate para la reformulación en su concepción y práctica. Bajo este contexto surgen nuevos pensadores con

propuestas desarrolladas de lo que debería ser la evaluación curricular, destacan Cronbach y Scriven, considerados los padres de la evaluación curricular moderna.

En la concepción de Cronbach (1963) la evaluación curricular tenía el propósito de recopilar y utilizar la información para permitir decidir sobre el programa educativo, de tal manera que, lo importante no era saber si cierto programa es mejor, sino identificar los efectos del curso en los participantes e identificar las variables productoras de esa efectividad, determinar el impacto del programa, constatar que objetivos educacionales fueron alcanzados y conocer los efectos.

Paralelamente para Scriven (1967) la evaluación curricular representaba un elemento de juicio para la toma de decisiones, destaca en su aportación la distinción que hace sobre los distintos momentos de la evaluación, dividiéndola en:

- Evaluación formativa: se realiza cuando el programa o curso está en proceso.
- Evaluación sumaria: se da al final de la aplicación del programa.

Su propuesta sobre las etapas de evaluación hace evidente la necesidad de implementar diferentes métodos y personas en cada una de ellas. Por ejemplo, en la evaluación formativa los participantes del programa son los encargados para realizarla; mientras, en la sumaria se contempla la participación de evaluadores externos.

La última era que se distingue en la evolución de la evaluación curricular, es la llamada “Era de la Profesionalización” a partir de 1973 y puede considerarse que sigue vigente hasta nuestros días, en este periodo resaltan tres avances fundamentales en materia de evaluación curricular, el primero, considerar al campo evaluativo como una disciplina propia, con teorías, métodos y objetos de estudio particulares.

Segundo, amplía su injerencia a otras esferas sociales e institucionales vinculadas al campo educativo, pero que, a su vez se extienden, por ejemplo, hasta la valoración de la efectividad de

políticas y programas sociales, alcanzando una evaluación institucional o de macrosistemas, sin limitarse al estudio de aspectos aislados o a nivel micro. Un tercer aspecto se refiere a la diversificación de modelos y metodologías de evaluación, en donde el evaluador puede y tiene que elegir entre ellos.

En Latinoamérica y en específico en México, los años setenta representaron un periodo de expansión educativa y crecimiento de la matrícula, aunado a la necesidad de adecuar los modelos educativos al proyecto internacional de reestructuración y formación profesional neoliberal. Las prioridades se enfocaron en la capacitación de la planta docente, por lo que la evaluación también se redirigió a ese ámbito, sujetando la evaluación a la distribución de estímulos.

A finales de los años setenta y gran parte de los ochenta se observó como principal preocupación y foco de atención la planeación de la educación superior, la evaluación comenzó a adquirir más peso como uno de los elementos indispensables en la planeación educativa. Las instituciones de educación superior en México comienzan a desarrollar ejercicios de evaluación a través de autoestudios, que si bien eran ejercicios aislados sientan las bases para el modelo integral de evaluación, no obstante, hasta dicha década la evaluación en nuestro país aún no era considerada una disciplina como tal, sino utilizada por otras.

La definición más completa de evaluación curricular la obtenemos del trabajo de Glazman e Ibarrola (1978, citados por Díaz Barriga, 1985) quienes mencionan que, 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 esta (p. 135). En la propuesta de Glazman e Ibarrola se identifican tres subetapas de evaluación: del plan vigente, del proceso de diseño y del nuevo plan.

Definir la evaluación curricular como un proceso, da a entender que es una actividad que involucra varias etapas y operaciones; la evaluación que proponen las autoras establecen mediante una metodología comparativa entre la realidad en contexto de ejecución curricular con el modelo curricular generado en función de las etapas del diseño para su corroboración determinando resultados que viabilicen modificaciones percibidas como necesarias en la institución educativa, sector y política educativa. Por otra parte, al definirlo como “un modelo en espiral” se entiende que será un proceso continuo y periódico por lo que también se entiende debe ser permanente.

A pesar de los avances en materia de evaluación curricular, el siglo XX concluye con una visión reduccionista, superficial y poco sistemática del ejercicio de evaluación, actualmente continua el debate sobre concebir a la evaluación desde una postura tecnócrata y reducirla a un mecanismo de recopilación de la información que sirva para la toma de decisiones, centrándose en cuantificar y buscar establecer indicadores, criterios y parámetros de uso generalizado.

1.3 Políticas sobre evaluación, evaluación curricular en educación superior

1.3.1 Historia y panorama general

Para comprender la orientación hacia la evaluación es preciso definir al Estado Evaluador, éste surge desde la década de 1980, definido por Neave y Van Vught en 1994, término utilizado para generalizar un modo de llevar a cabo las políticas educativas en los sistemas educativos, bajo esta perspectiva el Estado abandona paulatinamente su papel de los derechos públicos como la educación dejando a los organismos privados la responsabilidad de regular las políticas públicas a través de los servicios.

El concepto de Estado Evaluador expresa el modelo de gestión pública que busca resultados. En este modelo, el control pasa de los procesos a los resultados; es decir, se sustituye

el control formal por el control de resultados, por medio de evaluaciones finales de resultados. De acuerdo con los defensores de este modelo de gestión pública, el Estado tiene la responsabilidad de ofrecer servicios de calidad a los ciudadanos, pero no necesariamente de proveerlos.

En el sector de la educación superior, por ejemplo, fue notorio el crecimiento acelerado de este nivel de enseñanza, mediante la creación de nuevas instituciones privadas. En las décadas de 1980 y 1990, este hecho ocurrió en distintos países de América Latina. A partir de entonces, los gobiernos de varios países del mundo comenzaron a realizar evaluaciones de sus sistemas de educación superior, por medio de la evaluación de los cursos de licenciatura y de posgrado, del desempeño de los alumnos, de los profesores y de las Instituciones de Educación Superior IES (Silva, 2008).

En México, durante los años ochenta hubo una actividad intervencionista gubernamental en el crecimiento y las orientaciones de las universidades públicas del país, lo que dio paso a un nuevo marco para las relaciones entre el Estado y las universidades. Se gestaron políticas de evaluación (Luengo, 2003) ligadas al financiamiento público, lo que se transformó en una participación activa y conducente del sistema educativo superior.

A efectos de reformar el sistema de ES, se planteó un sistema de estímulos externos, basados en el financiamiento estatal. A través de los criterios de eficacia y eficiencia del desempeño institucional, la pertinencia social de los servicios universitarios, la redistribución de la oferta educativa o el grado de madurez de la docencia y la investigación se fue construyendo un proceso de planificación y evaluación que se extendió hasta los tiempos actuales, a todo el sistema de ES del país (López, Lagunes & Recio, 2009).

A partir de 1988, la agenda del gobierno mexicano, según su propio discurso, prioriza la evaluación como una herramienta clave para mejorar la calidad de la educación superior. En ese

periodo, las iniciativas del gobierno federal para implementar políticas de evaluación de la educación superior ganaron mayor reconocimiento. En la década de los noventa el gobierno federal de México comenzó a implementar políticas para modificar el funcionamiento de la educación superior (ES), buscando alinearse con los estándares internacionales y la dinámica de la economía en el contexto de la globalización del país.

A partir de esta década, el sistema de ES en México fue sometido a evaluaciones externas por varios organismos internacionales, como el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Además, como miembro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), recibió una serie de recomendaciones para abordar las deficiencias en el ámbito de la ES (Rodríguez, 2000).

La transformación más significativa en estos años fue la introducción de un nuevo marco de regulación gubernamental para las universidades, que incluyó los siguientes instrumentos clave: la implementación de procedimientos de evaluación, programas de financiamiento extraordinario y exigencias específicas de cambio para las instituciones. Hubo un cambio de enfoque de la planificación hacia la evaluación, pasando del control del proceso a la verificación de los resultados, en concordancia con el Estado evaluador (Luengo, 2003).

Es en esta década cuando se lanza el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA), la creación del CENEVAL en 1994 y el área de evaluación de la SEP en 1995, que se ha atendido de manera sistemática la evaluación del aprendizaje (García, 2005).

Por otra parte, instituciones gestoras como ANUIES desempeñan un papel importante en el proceso de elaboración e implementación de la evaluación de la educación superior. Desde el

principio las conversaciones entre el gobierno federal y las asociaciones mencionadas fueron constantes, y pasaban de momentos de conflicto a consensos. Esa realidad demuestra lo mucho que los procesos decisivos repercuten en la forma en que los gobiernos toman decisiones e implementan o no ciertas políticas. Al final, esa manera de actuar involucra a un conjunto de actores que son afectados directa e indirectamente por la política en cuestión.

Las IES, especialmente las que forman parte de la ANUIES, al darse cuenta de que la evaluación se había convertido en una parte integral de la agenda gubernamental y que sería implementada sistemáticamente en el ámbito de la educación superior, comenzaron a involucrarse más en el proceso. Con el objetivo de evitar que el Estado condicionara la distribución de recursos públicos a los resultados de las evaluaciones de desempeño, estas instituciones defendieron la idea de establecer sus propios criterios y procedimientos de evaluación. Su principal argumento era que la evaluación no debía ser un fin en sí misma, sino un proceso de conocimiento institucional que facilitara los cambios necesarios para mejorar su funcionamiento y la calidad de la enseñanza.

A partir de inicios del siglo XX la evaluación de la educación tiene un papel estratégico como elemento imprescindible para la planeación y la rendición de cuentas por parte de la autoridad educativa, en el ámbito institucional o institucional, existe una reestructuración de las instancias encargadas de la evaluación, a través de la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

La evaluación de la educación se convirtió en un referente común y una estrategia central para la reforma educativa en la mayoría de los países de América Latina hacia finales de los años ochenta y principios de los noventa. Así surgieron los Sistemas Nacionales de Evaluación Educativa, que se han establecido en distintos países latinoamericanos como pilares fundamentales para la transformación de sus sistemas educativos.

En América Latina, casi todas las iniciativas nacionales de evaluación se han enfocado en el aprendizaje de los estudiantes y han proporcionado diversa información al respecto. En 1995, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) realizó un cuestionario para conocer el avance y la implementación de los Sistemas Nacionales de Medición del Logro Educativo.

En México, a partir de la década de 1990, las acciones desarrolladas en el sector de la educación superior representan una transición en la forma de planeación de ese nivel de enseñanza. La evaluación se convirtió en un instrumento importante para la planeación estratégica de la educación superior y constituyó la directriz de la política de modernización propuesta por Salinas de Gortari, con base en el argumento: "para mejorar es necesario medir, juzgar y comparar, y sólo mediante la evaluación sabremos cómo somos y qué nos falta para ser como queremos ser y cómo debemos ser" (Gago, 1992: 172).

También en ese periodo en nuestro país se consolida el denominado Sistema de Evaluación de la Política Educativa (SEPE), cuyo objetivo es el seguimiento al avance y resultados del Programa Nacional de Educación. El SEPE se fundamenta en la metodología conocida como Gestión Integral de Programas Sociales Orientada a Resultados, promovida por la UNESCO y utilizada en varios países de América Latina en programas de gestión de políticas sociales. Bajo esta metodología, se entiende como "gestión integral" de un programa social el proceso de planificación, ejecución y evaluación de dicho programa, buscando la retroalimentación entre estos momentos, para ello, se destaca la necesaria articulación y colaboración entre el conjunto de actores involucrados en cada etapa del programa, así como la circulación de información válida y adecuadamente contextualizada.

Actualmente, se mantiene la perspectiva sobre la evaluación, organismo como la UNESCO, refieren que la evaluación persigue fines como: certificar y validar el aprendizaje, proporcionar una base de evidencias para la formulación de políticas, rendir cuentas sobre los resultados y configurar las prácticas de enseñanza y aprendizaje (2018).

En relación con los planes de estudio, el documento “Re imaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación” publicado en 2022 por la UNESCO, destaca que la educación superior alberga el potencial mundial para la generación de conocimiento e investigación (p.78), así mismo establece sugerencias de líneas de acción que deberían considerarse en educación superior como son: ampliar conocimiento comunes garantizando su inclusión y diversidad; considerar los centros de enseñanza técnica y profesional postsecundaria como lugares de investigación aplicada y el fomento de culturas locales; enriquecer la relación entre la educación superior y la diversidad intercultural y epistémica. De alguna forma el establecimiento de estas sugerencias deja abierta la pauta para que la evaluación se oriente hacia la verificación de dichos elementos.

1.3.2 Marco Normativo Nacional

La Ley General de Educación (LGE) en México es el marco jurídico que regula el derecho a la educación en todos sus niveles y modalidades, conforme al artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Esta ley establece los principios, fines y criterios que orientan el sistema educativo nacional, garantizando una educación inclusiva, equitativa, de calidad y con enfoque de derechos humanos (DOF, 2019).

Sobre la evaluación y en específico la evaluación de los planes y programas de estudio la LGS, en su Artículo 27, declara que:

La Secretaría realizará revisiones y evaluaciones sistemáticas y continuas de los planes y programas a que se refiere este Capítulo, para **mantenerlos permanentemente actualizados** y asegurar en sus **contenidos la orientación integral** para el cumplimiento de los fines y criterios de la educación. Fomentará la participación de los componentes que integren el Sistema Educativo Nacional.

De forma particular, la Ley General de Educación Superior (LGES), es el documento reglamentario del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de educación superior, de acuerdo con lo establecido en su artículo 1° tiene por objetivo, entre otros “Establecer las bases para dar cumplimiento a la obligación del Estado de garantizar el ejercicio del derecho a la educación superior”; así como “Establecer la coordinación, promoción, vinculación, participación social, evaluación y mejora continua de la educación superior en el país” (p. 1)

En su título Quinto, capítulo II desarrolla los artículos vinculados con “la mejora continua, evaluación y la información de la educación superior”. En su artículo 58 (p.15) establece que “El sistema de evaluación y acreditación de la educación superior tendrá por objeto diseñar, proponer y articular, estrategias y acciones en materia de evaluación y acreditación del Sistema Nacional de Educación Superior para contribuir a su mejora continua “este sistema tendrá que regirse conforme a la normativa que emitan las autoridades educativas, cuyos criterios de observación se detallan en el Artículo 59 (DOF, 2021, p. 15) y son:

- I. La **detección** de aspectos a corregir, mejorar o consolidar mediante políticas, estrategias y acciones enfocadas al logro de la excelencia en educación superior;

- II. El **seguimiento y evaluación de las políticas, estrategias y acciones** establecidas en materia de educación superior y el planteamiento de recomendaciones de mejora continua;
- III. La **participación de los actores**, instituciones y procesos que componen el Sistema Nacional de Educación Superior en los procesos de evaluación y acreditación para su retroalimentación permanente;
- IV. El fomento de la **evaluación, la formación y capacitación permanente** de los actores, instituciones y procesos que componen el Sistema Nacional de Educación Superior;
- V. El **rigor metodológico** y el apego estricto a **criterios académicos** en los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior;
- VI. La aplicación de objetividad, imparcialidad, replicabilidad, transparencia y el **sentido ético** en los procesos de evaluación y acreditación;
- VII. El impulso de **prácticas de evaluación** que atiendan a marcos de referencia y criterios aceptados a nivel nacional e internacional, para que contribuyan al logro académico de las y los estudiantes;
- VIII. La **difusión de los procedimientos**, mecanismos e instrumentos empleados en los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior, en términos de la normatividad aplicable;
- IX. La **revalorización del personal académico** de las instituciones de educación superior como elemento para fortalecer la docencia y el desarrollo de la investigación científica, humanística, el desarrollo tecnológico y la innovación;

- X. La **interrelación** entre el Sistema Nacional de Educación Superior, el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación y el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología en sus respectivos procesos de evaluación y acreditación, y
- XI. Los demás necesarios para que la evaluación del tipo de educación superior contribuya a los principios, fines y criterios establecidos en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

En síntesis, el marco normativo que ofrecen tanto la Ley General de Educación como la Ley General de Educación Superior resalta el papel estratégico de la evaluación como mecanismo clave para garantizar la calidad, pertinencia y mejora continua de la educación en México.

La mención explícita de procesos de evaluación dentro de los lineamientos normativos demuestra la importancia de continuar reflexionando y perfeccionando procesos de evaluación particularmente en el nivel superior, sin reducirla a una simple verificación de estándares, sino concebirla como un proceso integral, sistemático y participativo, que reconoce la importancia de la retroalimentación, transparencia, y el rigor metodológico. Así, se legitima la evaluación como una práctica necesaria, y componente fundamental en la consolidación de un sistema educativo articulado con las demandas del conocimiento y la sociedad contemporánea.

1.3.3 Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior

A partir de la promulgación de la LGES (2021) se crea el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) a cargo del Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES) quien en 2022 aprueba la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (PNEAES) en la cual se presentan las bases conceptuales y la estructura general de operación del SEAES, así como los tipos, ámbitos de evaluación y mejora continua y los criterios orientadores transversales, entre otros.

La aprobación de la PNAES y del plan del trabajo del SEAES se reflejan en el Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en el cual se destaca la resignificación de la evaluación entendida como un proceso integral que va más allá de ser un fin en sí mismo, convirtiéndose en una herramienta para la transformación educativa.

Según la PNEAES y la LGES, la evaluación funciona como un mecanismo que permite medir la distancia entre los objetivos planteados y los logros alcanzados en la educación superior, abarcando desde el sistema en su conjunto hasta el aprendizaje individual de los estudiantes, es decir un enfoque de la evaluación como medio para la mejora continua. En el artículo 10 fracción XII de la LGES se define a la evaluación de la educación superior como un: [...] “Proceso integral, sistemático y participativo para su mejora continua basada, entre otros aspectos, en evaluaciones diagnósticas, de programas y de gestión institucional”.

Bajo esta nueva concepción la evaluación se caracteriza por tres aspectos fundamentales:

- Es **integral**, porque abarca todas las dimensiones institucionales, incluyendo las funciones sustantivas: docencia, investigación, difusión cultural y vinculación, así como los procesos administrativos, financieros, y los resultados de aprendizaje, considerando siempre el contexto específico de cada institución.
- Es **sistemática** porque se desarrolla de manera continua y planificada, siguiendo modelos y procesos rigurosos, transparentes y equitativos.
- Es **participativa** porque involucra a todos los actores de la comunidad educativa: autoridades, académicos, estudiantes, administrativos; y externos: actores sociales y productivos, no como una fase aislada sino como una dimensión constante que se adapta a las características de cada institución.

Otro aspecto crucial es su carácter formativo, que promueve que todos los participantes reflexionen sobre sus prácticas educativas y su contribución a los objetivos institucionales, fomentando un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida lo que facilita la retroalimentación continua y la mejora de los procesos educativos.

Finalmente se destaca que, según la LGES, esta evaluación no tiene carácter punitivo, sino que busca generar consecuencias positivas para las instituciones y sus integrantes, promoviendo la mejora continua y poniendo especial énfasis en el proceso de aprendizaje de los estudiantes encaminado a la excelente.

Ahora bien, el Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior establece que el SEAES se organiza en ciclos de evaluación y mejora continua que parten de la autoevaluación de las IES como primera fase, quienes realizan además un ejercicio de coevaluación y pueden ser sometidas a evaluaciones y acreditaciones externas, las siguientes fases son evaluación de: sistemas estatales, subsistemas, sistema nacional, metaevaluación SEAES, hasta llegar a la sexta y última fase de resignificación y buenas prácticas.

Dentro de este mismo Marco General se explicita que el modelo general de evaluación que plantea la PNEAES, implica una triple transversalidad entre los ámbitos de evaluación; criterios transversales y los elementos de la evaluación y la mejora continua (Figura 1).

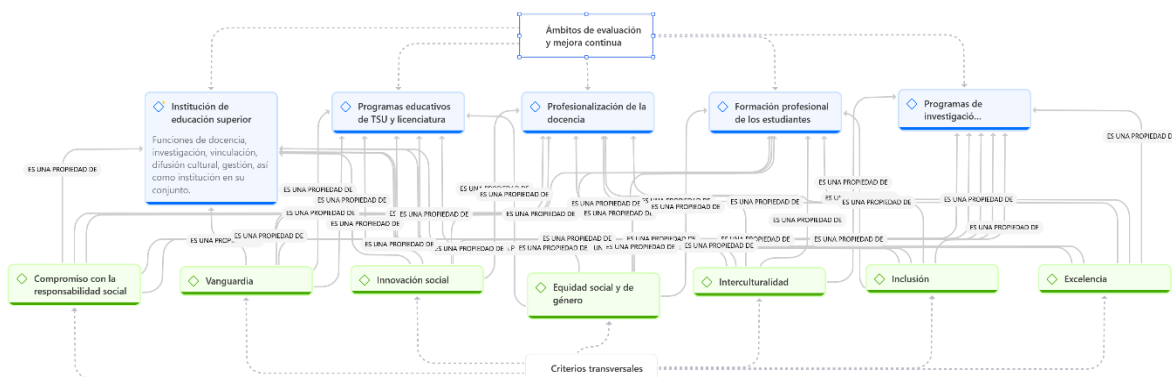


Figura 1. Relación entre los ámbitos de evaluación y criterios transversales del SEAES. Elaboración propia.

Son cinco los ámbitos de mejora continua y evaluación que considera SEAES para el proceso de autoevaluación institucional: ámbito institucional, formación profesional, profesionalización de la docencia, programas educativos de Técnico Superior Universitario (TSU), Profesional Asociado (PA) y licenciatura, programas de investigación y posgrado (Tabla 1).

Tabla 1.
Ámbitos de evaluación SEAES y sus características

Ámbito de Evaluación	Elementos Evaluados	Propósito del Ámbito
Institucional	Estructuras, estrategias, contexto, misión, condiciones de operación, logros, desafíos, metas, funciones sustantivas (docencia, investigación, vinculación, gestión)	Autoevaluación integral para la mejora institucional continua.
Formación Profesional	Perfil de egreso, diseño curricular, ambientes de aprendizaje, evaluación de aprendizajes, impacto de egresados.	Desarrollo humano integral del estudiante y formación pertinente.
Profesionalización de la Docencia	Estrategias de profesionalización, condiciones laborales, trabajo colegiado, logros e impactos educativos.	Revalorizar la docencia y mejorar las condiciones y prácticas educativas.
Programas Educativos (TSU, PA, Lic.)	Fundamentación curricular, procesos educativos, trayectorias estudiantiles, infraestructura, gestión, impacto contextual.	Garantizar aprendizajes esperados con base en trayectorias y contexto.
Programas de investigación y posgrado	Fundamentación de programas, diseño curricular, investigación, trayectorias, logros e impacto científico y social.	Fomentar la producción de conocimiento e innovación contextualizada.

Nota. Elaboración propia a partir del Marco Normativo de SEAES

Respecto a los criterios transversales orientadores en la PNEAES son siete y se refieren a:

- Compromiso con la responsabilidad social: forma en que las IES asumen liderazgo ante problemáticas sociales, promueven justicia, equidad y sostenibilidad mediante docencia, investigación y extensión con diálogo ético.

- Equidad social y de género: se expresa en la promoción al acceso y permanencia educativa en condiciones equitativas, con perspectiva de género e igualdad sustantiva.
- Inclusión: asumir los derechos humanos a fin de garantizar oportunidades sin exclusión por razones económicas, culturales o sociales, reconociendo la diversidad y fomentando la convivencia.
- Excelencia: centrado en el desarrollo humano integral con pensamiento crítico, creativo y compromiso social, en una perspectiva global se refiere al máximo logro del aprendizaje y alcanzar los objetivos definidos por las IES.
- Vanguardia: expresa la necesidad de fomentar e implementar cambios transformadores en pedagogía, gestión y tecnología desde una visión institucional e internacional solidaria.
- Innovación social: vinculado con la participación de la educación superior en transformaciones sociales colaborativas, con redes entre academia y sociedad, para resolver desafíos comunes con justicia y equidad.
- Finalmente, la interculturalidad como ejercicio ético-político que debe propiciar el diálogo intercultural y respeto a la diversidad, transformando estructuras excluyentes y fomentando relaciones equitativas y complementarias.

La evolución del marco normativo en torno a la evaluación y mejora continua en la educación superior mexicana, encabezado por la LGES y operacionalizado a través del SEAES y la PNEAES, representa la intención del cambio hacia una cultura educativa no punitiva sino en un proceso estratégico que, más allá de medir resultados, impulsa la mejora continua y construcción colectiva de un sistema educativo reflexivo, enfocado en la mejora continua y contextualizado a las realidades internacionales, nacionales, locales e institucionales.

1.4 Políticas sobre la formación de recursos humanos en salud

1.4.1 Internacional

En las últimas décadas, organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) han enfatizado la necesidad de alinear la educación de los profesionales de la salud con las necesidades epidemiológicas y sociales de cada región, esta necesidad se incrementa a partir de la contingencia generada por la pandemia de COVID-19, pero desde años atrás ya existen iniciativas por regular y alinear la formación de Recursos Humanos en Salud (RHS).

En 2016 la OMS, aprobó la “Estrategia mundial de recursos humanos para la salud: personal sanitario 2023” desarrollada por la World Health Organization (WHO) en su 69° Asamblea Mundial de la Salud, que teniendo como sustento el proyecto de estrategia mundial de recursos humanos para la salud: personal sanitario 2030; y el Código de prácticas mundial de la OMS sobre contratación internacional de personal de salud establece una serie de recomendaciones para los Estados Miembros, específicamente vinculado con la formación universitaria invita a

Las instituciones educativas adapten su configuración institucional y sus modalidades de instrucción de modo que estén armonizadas con los sistemas nacionales de acreditación y las necesidades sanitarias de la población; proporcionen a los trabajadores de la salud una **formación suficiente en cantidad y calidad** con el fin de que estos adquieran las **competencias necesarias**; promuevan la igualdad de género en las admisiones y la docencia; y velen por que los trabajadores de la salud mantengan su calidad y mejoren su desempeño mediante **programas de formación profesional continua**, en particular para los profesores universitarios y el personal de salud existente (WHO, 2019, P. 4).

Bajo la misma línea la OPS y la Oficina Regional para las Américas de las OMS, como parte de su 75.a sesión del Comité Regional de la OMS para las Américas que se llevó a cabo del 25 al 29 de septiembre del 2023, establecen la Política sobre el Personal de Salud 2030: Fortalecimiento de los Recursos Humanos para la Salud a fin de lograr sistemas de salud resilientes, en dicho documento se presenta el panorama y desafíos de los RHS posterior a la pandemia, en los que se menciona “la formación de grupos profesionales, lo que impide la ampliación progresiva y de los servicios de salud y la mejora de su calidad, sobre todo en el primer nivel de atención” (OPS, 2023, 1). Así mismo se plantean acciones prioritarias agrupadas en cinco líneas de acción estrategias con el fin de contribuir a sistemas de salud resilientes:

1. Fortalecer la gobernanza e impulsar políticas y planes nacionales de recursos humanos para la salud
2. Desarrollar y consolidar los mecanismos regulatorios relacionados con los recursos humanos para la salud
3. Fortalecer la conformación e integración de equipos interprofesionales en las redes integrados de servicios de salud basado en la atención primaria en salud
4. Potenciar el desarrollo y fortalecer las capacidades del personal de salud para abordar las prioridades de salud de las poblaciones y para la preparación y respuesta frente a las emergencias de salud pública
5. Promover condiciones de trabajo decente y la protección física y mental de los trabajadores de salud, además de una dotación adecuada de recursos humanos para la salud mediante el financiamiento y la regulación

En todas las líneas de acción estratégica se menciona y vincula la importancia de la educación para el desarrollo de competencias adecuadas tanto disciplinares como transversales de

equidad de género, interculturales y promoción y prevención de la salud. Se destaca la importancia de la planificación y desarrollo curricular como lo mencionado en la primera línea estratégica:

Es necesario adecuar la regulación del ejercicio profesional y actualizar los marcos jurídicos y remunerativos (...) la planificación y la previsión en relación con los RHS, el desarrollo de sistemas de información sobre RHS y el **desarrollo curricular** que favorezca el empleo de la ciencia, la evidencia y la innovación (...) será necesario reforzar **los perfiles de competencias**, las condiciones laborales, la carrera profesional y la distribución del personal de acuerdo con las necesidades de los sistemas de salud basados (OPS, 2023, 6).

Además, resalta la necesidad de replantear los sistemas y forma de evaluación:

Se debe regular la calidad de la formación para los profesionales de la salud mediante sistemas de evaluación y de acreditación de las carreras y las instituciones formadoras, tanto de pregrado como de educación permanente, de forma que los estándares prioricen el conocimiento científico-técnico, junto a la inclusión de criterios de competencias sociales, en el perfil de las personas egresadas y se desarrollen programas de aprendizaje contextualizados para cada profesión de salud (OPS, 2023, 6).

1.4.2 Nacional

En el ámbito nacional, la formación de recursos humanos en salud tiene un tratamiento particular, desde la Ley General de Salud se establece que debe existir coordinación entre las autoridades educativas, las autoridades sanitarias y la participación de las instituciones de educación superior para recomendar normas y criterios para la formación de RHS.

Así mismo en la Ley General de Educación se declara que para las IPES la autoridad educativa federal tiene la facultad de “otorgar, negar y retirar el reconocimiento de validez oficial de estudios a los particulares para la formación de recursos humanos en áreas de la salud” (DOF, 2024, p.42).

Actualmente en nuestro país como parte de los requisitos indispensables para solicitar y obtener el Reconocimiento de Validez Oficial (RVOE) de estudios de tipo superior en áreas de la salud, se deberá contar con una Opinión Técnico Académica Favorable (OTAF) emitida por la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS).

La CIFRHS, de acuerdo con su reglamento interior, artículo 1, fue creada como organismo colegiado interinstitucional, de consulta, asesoría y apoyo técnico de la Secretaría de Educación Pública y de la Secretaría de Salud, así como de otras dependencias e instituciones del Sector Público, de igual manera como ámbito de consenso entre diversas instancias de los sectores público, social y privado en asuntos de común interés en materia de formación de recursos humanos para la salud; su propósito es identificar las áreas de coordinación entre las instituciones educativas y las de salud, entre el sector educativo y el sector salud, en el proceso de formación de recursos humanos para la salud que requiera el Sistema Nacional de Salud.

Así mismo la CIFRHS encuentra su fundamento en la Ley General de Salud específicamente en el Artículo 79 establece que para el ejercicio profesional de las disciplinas de la salud se requiere que los títulos profesionales o certificados de especialización hayan sido legalmente expedidos y registrados por las autoridades educativas competentes. También en el artículo 90 fracción II, se menciona que a la Secretaría de Salud y a los gobiernos de las entidades federativas corresponde, sin perjuicio a las autoridades educativas, “Apoyar la creación de centros de capacitación y actualización de los recursos humanos para la salud; en su fracción “IV.

Promover la participación voluntaria de profesionales, técnicos y auxiliares de la salud en actividades docentes o técnicas”.

Por otra parte, en su Artículo 91 se expresa que las mismas instancias coadyuvaran en I. “El señalamiento de los requisitos para la apertura y funcionamiento de instituciones dedicadas a la formación de recursos humanos para la salud, en los diferentes niveles académicos y técnicos”, y en su fracción II “En la definición del perfil de los profesionales para la salud en sus etapas de formación”. Finalmente, en su Artículo 92 se manifiesta que las Secretarías de Salud y de Educación Pública y los gobiernos de las entidades federativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, “impulsarán y fomentarán la formación, capacitación y actualización de los recursos humanos para los servicios de salud, de conformidad con los objetivos y prioridades del Sistema Nacional de Salud, de los sistemas estatales de salud y de los programas educativos”.

Por lo anterior, y apegado a su reglamento interno en el Artículo 21, fracción I, sobre las funciones del Comité de Evaluación (COEVA) se declara “Proponer los criterios para la evaluación de los planes y programas educativos de las carreras del área de la salud”, de ahí que la CIFRHS desarrolla una serie de guías para evaluar planes y programas de estudio para la apertura de carreras en dicha área.

Para el desarrollo de las guías de evaluación el COEVA de la CIFRHS realizó una clasificación que estableció a partir de Categorías de Actividad Profesional donde se ubican los Recursos Humanos para la Salud dentro de los establecimientos de salud. Esta clasificación se compone de ocho “Categorías de Actividad Profesional” que incluye carreras:

1. De atención médica al paciente
2. De atención médica quirúrgica y urgencias médicas
3. De prevención, control y seguimiento de la atención en el servicio de salud

4. De salud pública, promoción a la salud, prevención extramuros y apoyo a la salud (educación para la salud, orientación, saneamiento básico, etc.)
5. De diagnóstico clínico
6. De apoyo a la atención médica
7. De otros servicios alternativos a la salud, no reconocidos por el Servicio Nacional de Salud (SNS) ni el Sistema Educativo Nacional (SEN)
8. Afines al control sanitario

Cada una de estas categorías se agrupan en campos de conocimiento de las diversas áreas de la salud de los cuales derivan campos unitarios en los que se enlistan diferentes carreras de la salud. La última actualización en la página oficial de CIFRHS (2025) reporta un total de 43 Guías para Evaluar Planes y Programas de Estudio del Área de la Salud en distintos niveles educativos (Tabla 2), de las cuales un 16% son guías transversales que apoyan a la evaluación general, el resto, es decir 84% de las guías son especializadas, destinadas a carreras específicas.

Tabla 2.
Clasificación de Guías CIFRHS por Nivel Educativo

Nivel Educativo	Número de Guías	Porcentaje
Bachillerato/Técnico Bachiller	3	7%
Técnico Superior Universitario	5	12%
Licenciatura	25	58%
Posgrado (Especialidades/Maestrías)	10	23%
TOTAL	43	100%

Nota. Elaboración propia. Distribución de Guías para Evaluar Planes y Programas de Estudio del Área de la Salud

Independientemente del tipo de guía o el nivel educativo al que está destinado, todas guías están conformadas por 9 Criterios Esenciales para Evaluar Planes y Programas de Estudio del Área de la Salud (Tabla 3), los cuales son: campos disciplina, perfil profesional, campo clínico, perfil de ingreso, estructura curricular y programas, acervo bibliohemerográfico, perfil docente, infraestructura y equipamiento, y sistema de evaluación.

En el criterio de **Campo Disciplinar** se busca establecer la base científica y metodológica de la disciplina: el cuerpo de conocimiento que define la base teórica y científica de la profesión; métodos, técnicas y procedimientos específicos que caracterizan la práctica profesional, y los escenarios debidamente equipados para el desarrollo profesional de las funciones de promoción, prevención y actividades clínico-terapéuticas.

El segundo criterio, **Perfil Profesional** se tiene el propósito de definir los elementos del perfil de egreso; identificar el resultado del proceso educativo a través de competencias evaluables, que respondan a las necesidades de salud de la población sin interferencia con otros perfiles profesionales vigentes.

Como tercer criterio el **Campo Clínico** pretende verificar que se contemplen programas de práctica clínica o comunitaria; convenios y/o cartas de intención; escenarios de práctica y servicio social en espacios externos para el desarrollo de experiencias en escenarios reales que permitan la aplicación en los diferentes campos de la disciplina.

El **Perfil de Ingreso**, es el cuarto criterio en que se exponen los requisitos normativos, conocimientos, atributos del nivel de estudios anterior, así como las actitudes requeridas para ingresar en el plan de estudios solicitado y concluir exitosamente el proceso formativo.

La **Estructura Curricular y Programas de Estudio** está vinculado con el modelo educativo para validar la coherencia entre el perfil profesional, unidades de estudio, módulos o

asignaturas, total de horas y su correspondencia en créditos, así como la relación con los programas de estudios, contenidos, actividades.

El sexto criterio, **Acervo Bibliohemerográfico** contempla que la propuesta educativa plante el uso recursos bibliográficos físicos y digitales que apoyan la formación profesional.

El **Perfil del Docente**, como su nombre lo indica, está vinculado con las competencias, formación y experiencia de la planta docente proyectada para el desarrollo de las asignaturas del plan de estudios.

La **Infraestructura y Equipamiento** es el octavo criterio y se refiere contar en la IES con las instalaciones físicas y tecnológicas necesarias para la apertura y funcionamiento del plan y programas acorde a la disciplina y nivel educativo.

Finalmente, el noveno criterio **Sistema de Evaluación** integra los mecanismos y procedimientos para la evaluación integral de: alumnos, docentes, egresados, plan y programas de estudios que permita obtener información para la mejora continua de la propuesta educativa en todos sus componentes.

Tabla 3.
Síntesis de los Nueve Criterios Esenciales CIFRHS

Criterio	Elementos Clave
1. Campo Disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> • Objeto de estudio • Sustentación teórico-científica <ul style="list-style-type: none"> • Marco legal vigente • Diagnóstico de necesidades • Plan de desarrollo (5 años)
2. Perfil Profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos teórico-científicos <ul style="list-style-type: none"> • Competencias éticas • Trabajo multidisciplinario • Competencias de investigación <ul style="list-style-type: none"> • Actividades educativas

3. Campo Clínico	<ul style="list-style-type: none"> • Programas por ciclo de práctica • Servicio social académico • Supervisores expertos • Convenios vigentes • Acreditación sanitaria
4. Perfil de Ingreso	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel mínimo de formación • Proceso sistematizado de ingreso • Manejo de TICs (modalidades mixtas) • Habilidades de estudio autónomo
5. Estructura Curricular y Programas	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo educativo fundamentado <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo general • Mapa curricular coherente <ul style="list-style-type: none"> • Créditos y horas • Programa de tutorías • Bibliografía actualizada
6. Acervo Bibliohemerográfico	<ul style="list-style-type: none"> • 70% actualizado (últimos 5 años) • Bases de datos especializadas • Infraestructura bibliotecaria • Bibliotecas virtuales (modalidades mixtas)
7. Perfil del Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil por asignatura • Plantilla docente completa • Documentación que avale formación • Experiencia docente comprobada
8. Infraestructura y Equipamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas y auditorios • Área de cómputo • Salas para docentes • Laboratorios de ciencias básicas • Laboratorios específicos de la disciplina
9. Sistema de Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios para evaluar estudiantes • Evaluación de planta docente • Seguimiento de egresados • Evaluación del plan de estudios

Nota. Elaboración propia. A partir de la Guía Breve De Integración De Contenidos Relativos A Los 9 Criterios Esenciales

Los criterios abarcan desde la fundamentación hasta la evaluación continua, se establecieron con el propósito de asegurar la calidad y pertinencia de la formación en salud y consideran aspectos tanto académicos como operativos, si bien existen adaptaciones respecto al

nivel educativo, instalaciones, laboratorios o escenarios particulares para cada plan de estudios, todas las guías consideran el desarrollo de los nueve criterios esenciales.

Además de la presentación de información, cada criterio debe ser sustentado con evidencia física y documentos legales, actualmente, por norma cada plan de estudios debe actualizarse cada 5 años.

1.5 Contexto Institucional: Centro Mexicano Universitario de Ciencias y Humanidades (CMUCH)

El Centro Mexicano Universitario de Ciencias y Humanidades (CMUCH) es una institución de educación superior privada, cuya historia comienza en 1995 bajo el nombre de “Sociedad de Investigadores y Formadores de Recursos en Rehabilitación Humana S.C.” (SIFRRHSC) con el objetivo de “Brindar servicios especializados de capacitación, formación de recursos humanos, investigación, asesoría, consultoría, atención en salud, así como de promoción de la cultura de inclusión; poniendo énfasis en los grupos en situación de vulnerabilidad de nuestra sociedad”.

En el mismo año se constituye la Escuela de Estudios Superiores en Rehabilitación (EESR) como institución de educación superior privada, obtiene la autorización de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla para la formación de licenciados en Terapia Física, Terapia Ocupacional y Terapia del Lenguaje. Para el año 2001 la EESR se transforma en el Centro Mexicano Universitario de Ciencias y Humanidades (CMUCH), a fin de formar profesionales de alta calidad humana y desarrollar actividades principalmente enfocadas hacia la rehabilitación integral y la inclusión social de las personas con discapacidad.

Actualmente, CMUCH es una IES enfocada en el desarrollo de líneas de investigación del área de la salud, específicamente en el contexto de la habilitación y la rehabilitación humana. Con

Sedes en Puebla y Monterrey y bajo el lema de “La ciencia al servicio de la humanidad”, la misión del CMUCH es:

“Desarrolla las competencias profesionales necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más justa que integre a todos los grupos sociales con especial atención a aquellos en situación de vulnerabilidad.”.

Mientras que su visión declara consolidarse “como un sistema universitario acreditado y reconocido, con trascendencia a nivel nacional e internacional integrándonos dentro del contexto de la sociedad del conocimiento”.

CMUCH refuerza su filosofía institucional (Figura 2) con los valores de: aceptación, calidad, honestidad, respeto, superación y equidad.

Aceptación	Calidad	Honestidad	Respeto	Superación	Equidad
Tratamos unos a otros como iguales por el simple hecho de nuestra condición humana a pesar de nuestras diferencias sociales, emocionales o físicas.	Brindar un servicio de la misma forma sin importar la persona a la que se le esté dando (...) cumplir siempre con altos estándares de servicio que garanticen la buena prestación del mismo, asegurando un nivel académico de excelencia.	Congruencia entre nuestra ideología y la manera en que actuamos. Sólo de esta forma daremos confianza a nuestros pacientes, alumnos y proveedores.	Es el saber darles a los otros un trato acorde a su dignidad como persona.	Es un valor educativo y humano, que nos permite a las personas descubrir lo mejor de nosotros mismos.	Es el dar a cada uno lo que necesita y merece por sus condiciones y méritos.

Figura 2. Valores CMUCH. Elaboración propia.

La organización administrativa de CMUCH (Figura 3) parte de un consejo de administración que funciona como órgano directivo que gestiona la política y administración de la universidad, seguido por la rectoría y dos vicerrectorías que dan soporte y desarrollan todos los

procesos de operación de la IES. En la vicerrectoría administrativa se desarrollan los procesos vinculados con la gestión, desarrollo y operación de los planes y programas de estudio.

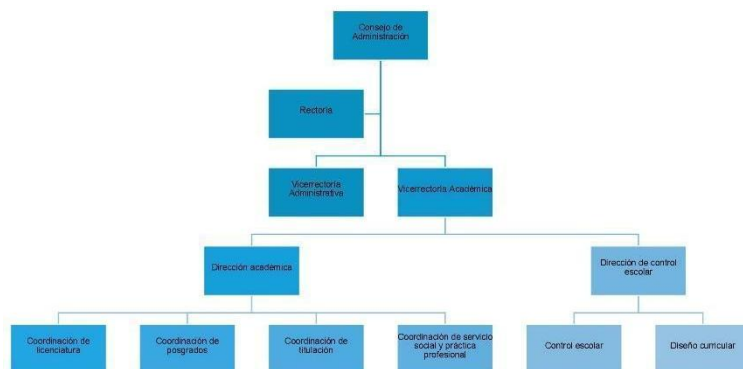


Figura 3. Estructura Organizacional del CMUCH. Elaboración propia.

El desarrollo de esta investigación se centra en la sede Puebla, la cual actualmente opera ocho planes de estudio en el área de la salud: cuatro licenciaturas y cuatro posgrados con RVOE federal, los cuales son: Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Fisioterapia, Licenciatura en Terapia Ocupacional, Licenciatura en Terapia de Lenguaje, Maestría en Administración en Servicios de Salud y Rehabilitación; Maestría en Fisioterapia Deportiva, Maestría en Fisioterapia Dermatofuncional, Maestría en Neurorrehabilitación.

De acuerdo con información del ciclo escolar 2023 – 2024, cuenta con una planta académica de 47 docentes de los cuales el 61.7% son mujeres y 38.3% hombre, para atender a una matrícula de 785 alumnos, cuya distribución se presenta en la siguiente tabla (Tabla 4).

Tabla 4. Composición de la población escolar

Nivel educativo	Total de estudiantes	Mujeres	Hombres	Otras autoadcripciones sexogenéricas
Licenciatura	408	239	164	4
Maestría	377	146	229	2

Nota: Adaptación de los resultados del indicador 8 del Informe de Autoestudio de SEAES

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Modelos curriculares

La década de los setenta representó una época de crisis y transformación, a partir de la vinculación con organismos y firmas de tratados internacionales, así como la adopción del modelo neoliberal por parte de los países occidentales, se visualizó que los cuadros profesionales requerían ajustes en sus objetivos de formación para vincularse al neoliberalismo, lo que impactó en la organización de la educación superior.

En México, desde el gobierno de Luis Echeverría (1970 – 1976) se propone un proyecto de modernización de las universidades que implicaba el establecimiento de un currículum estructurado por áreas disciplinares fundamentado en los planteamientos de la nueva escuela. En sexenios posteriores, como el de Carlos Salinas de Gortari se seguía expresando la necesidad de la reforma curricular de los planes y programas de estudio ofrecidos por la universidad para eliminar los estudios innecesarios y formar egresados capacitados para el cambio y la transformación del país, así como para impulsar la movilidad social.

En concordancia con estos planteamientos surgen nuevas instituciones y organismos encargados de dar seguimiento a la reestructuración de la universidad y por ende de los modelos curriculares, poniendo sobre la mesa el tema de la planeación curricular, tal es el caso de la ANUIES quien en 1971 en su XIV asamblea, trata sobre créditos y una estructura académica definida por tres áreas: actividades escolares, actividades para el trabajo y actividades para escolares.

Sobre el estudio del currículum, este tuvo sustento en las obras de Tyler y Taba, autores clásicos estadounidenses. Ralph Winfred Tyler (1902 – 1994) expone su teoría curricular en 1949

con la publicación de su libro “Basic principles of curriculum and instruction” (“Principios básicos del currículo”), en él define al currículo como “todo aquello que transpira en la planificación, la enseñanza y el aprendizaje de una institución educativa”; su concepción delimitaba el término solamente a los planes para un programa educativo.

Por su parte el trabajo de Hilda Taba (1902 – 1967) se considera una continuación del trabajo de Tyler, su teoría curricular se expone en su libro publicado en 1962 “Curriculum Development: Theory and Practice” (“Desarrollo del Currículo, teoría y práctica”) en el que se define al currículo como “plan que orienta la selección de las experiencias de aprendizaje es (...) una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización de contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de resultados” (p. 163).

El estudio de los problemas curriculares comenzó a registrarse a partir de la década de 1970, el “Documento base” de Arredondo contiene el primer estado de la cuestión en el campo curricular de México. Entre 1971 y 1973, las mexicanas Raquel Glazman Nowalski y María de Ibarrola Nicolín son pioneras en la reflexión sistemática del currículo, en una publicación de tres tomos de “Diseño de planes de estudio” integran la primera propuesta metodológica curricular en México. Para ellas el currículo es entendido como “el conjunto de objetivos de aprendizaje operacionalizados, agrupados convenientemente en unidades funcionales y estructuradas de tal manera que permitan alcanzar, en el nivel superior, el dominio de una profesión”.

De acuerdo con Martínez Ambrosio, E., & Pacheco Santos, C. (2023) las líneas de investigación que conformaron los estados del conocimiento en el país sobre diseño curricular bajo la dirección del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) desde la década de los setenta, hasta los noventa son:

- 1971 a 1981: la panorámica de la investigación en desarrollo curricular; algunas tendencias predominantes y características de la investigación sobre desarrollo curricular; análisis de la capacidad en la investigación educativa sobre desarrollo curricular; prioridades y recomendaciones para la investigación en desarrollo curricular.
- 1981 – 1992: estudios de carácter conceptual, y/o con referente empírico en el campo del currículo; propuestas para la elaboración de planes y programas de estudio; medios de intercambio y difusión de los resultados de la investigación en el campo del currículo.

Los mismos autores destacan que a partir de la década de los ochenta, se produjo una evolución en la reflexión y estructuración del campo del currículo vinculado a la educación superior, durante este periodo, se pudo observar cómo los especialistas en el campo curricular estaban emergiendo y consolidándose gradualmente (2023).

El desafío es el desarrollo de modelos curriculares que integren la experiencia histórica con las demandas emergentes de la sociedad, capaces de formar profesionales con competencias para la proyección internacional, pero con compromiso para el desarrollo local y socialmente responsables.

2.2 Importancia del Diseño Curricular en el Área de la Salud

En el campo de la salud, el diseño curricular debe trascender la mera transmisión de conocimientos técnicos para abordar las dimensiones sociales, políticas y culturales que configuran tanto los procesos de salud-enfermedad como la práctica profesional.

En el contexto de la educación para la salud, la imaginación sociológica implica reconocer que las intenciones curriculares no ocurren en un vacío, sino que están inmersas en relaciones de poder, intereses económicos y concepciones ideológicas específicas. Cuando Mills señala que "ni

la vida de un individuo ni la historia de una sociedad pueden entenderse sin entender ambas", proporciona una clave esencial para el análisis curricular: los planes de estudio en salud deben examinarse tanto en su dimensión individual (cómo forman a cada estudiante) como en su dimensión estructural (cómo reproducen o transforman las relaciones sociales de poder en el campo de la salud).

La incorporación del concepto "imaginación sociológica" al campo del diseño curricular en el área de la salud revela algunas tensiones o contracciones. En primer lugar, la relación entre la formación técnica especializada y la comprensión completa y empática de los determinantes sociales de la salud. Los currículos tradicionales privilegian el conocimiento biomédico, fragmentando la comprensión de la salud en especialidades cada vez más estrechas, sin proporcionar herramientas para entender cómo la realidad de los pacientes está atravesada por estructuras sociales más amplias como la pobreza, discriminación étnica, violencia de género o la degradación ambiental.

Segundo, existe una tensión entre la pretendida neutralidad científica de la educación médica y su papel activo en la reproducción de desigualdades sociales. La imaginación sociológica permite reconocer que cuando los currículos de salud omiten el análisis de las determinaciones sociales de la enfermedad, están naturalizando implícitamente las desigualdades sanitarias como fenómenos biológicos inevitables, en lugar de comprenderlas como productos de estructuras sociales específicas y, por tanto, modificables.

Calderón, Espíndola y Calderón expresan que "el diálogo con la realidad como elemento fundamental en la construcción del problema de investigación cualitativo" ofrece herramientas conceptuales valiosas para repensar los fundamentos epistemológicos del diseño curricular en salud. Esto significa que la construcción de problemas de investigación no puede partir de

abstracciones teóricas desconectadas del contexto, sino que deben emerger del diálogo entre el conocimiento académico y la realidad social.

Aplicado al diseño curricular, este planteamiento implica que los planes de estudio en salud no deben construirse únicamente desde la lógica interna de la disciplina médica, sino que debe partir del diálogo con la realidad contextual donde se desarrolla la formación. Esto significa incorporar las voces de las comunidades, los saberes populares de salud, las prácticas de medicina tradicional y experiencias de los movimientos sociales en salud como elementos constitutivos del proceso curricular.

El "diálogo con la realidad" en el contexto curricular también implica reconocer que las necesidades de salud de las poblaciones no pueden definirse exclusivamente desde la perspectiva biomédica, sino que requieren una comprensión integral que incluya las dimensiones culturales, económicas, políticas y ambientales que configuran los procesos de salud-enfermedad. Los currículos tradicionales, al privilegiar el conocimiento experto médico como única fuente legítima de definición de problemas sanitarios, reproducen relaciones de poder que deslegitiman otros sistemas de conocimiento y prácticas de cuidado.

Por otra parte, desde la teoría de la capital cultural desarrollada por Pierre Bourdieu se obtienen herramientas conceptuales para analizar cómo el diseño curricular en salud opera como mecanismo de reproducción social. Bourdieu demuestra que el sistema educativo, lejos de ser un espacio neutral de transmisión de conocimientos, constituye uno de los principales dispositivos a través de los cuales las clases dominantes reproducen su posición de privilegio, legitimando las desigualdades sociales como diferencias de mérito individual.

En el contexto de la educación para la salud, el capital cultural opera de múltiples maneras. Primero, a través de los requisitos de acceso a las carreras de salud, que privilegian formas

específicas de conocimiento y competencias culturales asociadas a las clases medias y altas. Los exámenes de admisión, que supuestamente evalúan "aptitudes" científicas, en realidad miden el dominio de códigos culturales específicos que están desigualmente distribuidos en la estructura social.

Segundo, el capital cultural se reproduce a través de los contenidos curriculares, que privilegian formas de conocimiento asociadas a la cultura dominante mientras marginalizan o excluyen otros sistemas de saberes. Tercero, la reproducción del capital cultural en la educación médica se produce a través de formas de evaluación, que premian no solo el dominio de contenidos técnicos, sino también el manejo de códigos lingüísticos, gestuales y relacionales específicos. Las prácticas clínicas, las presentaciones de casos y las interacciones con pacientes constituyen espacios donde se evalúa implícitamente el dominio de formas culturales específicas que están desigualmente distribuidas según el origen social de los estudiantes.

Bourdieu también señala que el capital cultural no opera de manera aislada, sino en articulación con el capital económico y el capital social. En la educación médica, esto se manifiesta en la necesidad de recursos económicos significativos para sostener estudios prolongados, acceder a materiales especializados y participar en actividades extracurriculares que son valoradas en la formación profesional. Los estudiantes de sectores populares que logran acceder a las carreras de salud enfrentan múltiples barreras para la acumulación de capital cultural, lo que frecuentemente se traduce en trayectorias académicas más difíciles y menores oportunidades de especialización.

Esta perspectiva teórica permite comprender cómo la educación para la salud opera como mecanismo de legitimación de las desigualdades sanitarias. Al formar profesionales que han incorporado las disposiciones culturales de las clases dominantes, este sistema de educación

reproduce lógicas de atención sanitaria que naturalizan las diferencias de acceso y calidad en los servicios de salud.

La articulación de las perspectivas teóricas analizadas permite identificar los elementos fundamentales para la construcción de un diseño curricular descolonizador en el área de la salud. Este diseño debe partir del reconocimiento de que la educación médica tradicional ha operado como un dispositivo de reproducción de relaciones coloniales de poder que han naturalizado las desigualdades sanitarias y marginalizando sistemas alternativos de conocimiento y práctica en salud.

Un diseño curricular descolonizador debe incorporar sistemáticamente la imaginación sociológica como competencia fundamental de la formación en salud. Esto implica desarrollar capacidades para conectar las biografías individuales de los pacientes con las estructuras sociales más amplias que configuran sus condiciones de salud, así como para comprender cómo las prácticas profesionales están insertas en relaciones de poder específicas que pueden reproducir o transformar las desigualdades sanitarias.

El diálogo con la realidad debe constituirse en principio metodológico fundamental del diseño curricular, lo que implica la incorporación sistemática de metodologías participativas, investigación-acción comunitaria y prácticas de extensión universitaria como componentes centrales de la formación. Los planes de estudio deben construirse en diálogo constante con las organizaciones comunitarias, movimientos sociales en salud y sistemas de medicina tradicional presentes en los territorios.

El análisis de las formas culturales y la reproducción social sugiere la necesidad de desarrollar espacios curriculares específicos para la reflexión crítica sobre las contradicciones del sistema sanitario y las alternativas de transformación. Esto incluye la formación en economía

política de la salud, análisis de sistemas sanitarios comparados y metodologías de organización comunitaria en salud.

La implementación de un diseño curricular disruptivo en salud enfrenta múltiples desafíos en diferentes niveles: institucional, profesional, político y epistemológico.

A nivel institucional, las universidades están insertas en lógicas de mercado que frecuentemente entran en tensión con los objetivos de formación crítica y transformación social. La presión por la acreditación internacional, la competencia por rankings universitarios y la dependencia de financiamiento privado pueden generar resistencias a transformaciones curriculares profundas.

A nivel profesional, los colegios médicos y las asociaciones científicas presentan resistencias a cambios curriculares que cuestionen la autoridad profesional tradicional o que incorporen sistemas alternativos de conocimiento en salud. La tensión entre la autonomía profesional y la responsabilidad social constituye un campo de disputa fundamental en el proceso de transformación curricular.

A nivel político, las políticas públicas de salud y las regulaciones sobre formación profesional frecuentemente reproducen modelos biomédicos tradicionales que pueden limitar las posibilidades de innovación curricular. La articulación entre transformación curricular y transformación de los sistemas sanitarios constituye un desafío político fundamental.

A nivel epistemológico, el desafío más profundo radica en la construcción de síntesis creativas entre diferentes sistemas de conocimiento sin caer en relativismos que debiliten la capacidad de intervención técnica, ni en esencialismos que reproduzcan jerarquías culturales.

El análisis desarrollado demuestra que el diseño curricular en el área de la salud constituye un campo de disputa fundamental para la transformación de las relaciones sociales en el ámbito

sanitario. La imaginación sociológica emerge como competencia para una educación médica que contribuya a la transformación social, permitiendo conectar las experiencias individuales de salud y enfermedad con las estructuras sociales más amplias que las configuran. El diálogo con la realidad se constituye en principio metodológico fundamental para la construcción de currículos contextualizados y socialmente pertinentes.

2.3 Evaluación curricular

La evaluación curricular puede definirse como un proceso dinámico y sistemático, que debe desarrollarse desde el inicio de la elaboración de un plan curricular y permite darle seguimiento para verificar su validez, confiabilidad y objetividad.

De Alba considera a la evaluación curricular como “un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis conceptual valorativa, a partir de la cual se conoce, comprende y valora el origen, la conformación y el desarrollo del currículum” (1991, p. 55). Para Arnaz (1981), la evaluación curricular es una actividad “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).

El concepto de evaluación curricular se amplía por lo declarado por Brovelli (citado en Carrera, 2011) en el que describe que la evaluación curricular, además, debería ser “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), por ello su importancia radica en ser el medio para iniciar el proceso de mejora tanto del currículum como de las instituciones educativas.

Glazman y De Ibarrola (1978) coinciden en 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).

Dentro de la metodología de diseño curricular para la educación superior, Díaz Barriga Arceo et al (1984), consideran la evaluación continua del currículum, que implica procesos de evaluación interna, referida al logro académico, y de evaluación externa “que se refiere a las repercusiones sociales que puede tener la labor del egresado [...]” (p.50).

La evaluación curricular es, entonces, el camino que proporciona información respecto al diseño curricular, tanto de la actualización de los programas vigentes, como de los de nueva creación. De tal manera la evaluación curricular permite identificar los ajustes necesarios para la actualización o reestructuración curricular, obteniendo información relevante con el fin de emitir juicios de valor al respecto y con base en ellos, tomar decisiones tendientes a la mejora de lo que se evalúa (Stufflebeam et al, 1987).

2.4 Modelos de evaluación curricular

La evaluación curricular ha evolucionado desde enfoques centrados exclusivamente en los resultados, hacia modelos más comprensivos que consideran el contexto, los procesos y los actores involucrados (Stufflebeam & Coryn, 2014). En este sentido, autores como Casanova (2006), Díaz Barriga (2013) y De Alba (1991) coinciden en que evaluar el currículum implica más que revisar contenidos o resultados; es un ejercicio de reflexión crítica sobre la finalidad de la educación, las metodologías empleadas, las condiciones institucionales y los aprendizajes alcanzados.

Uno de los primeros enfoques sistemáticos en evaluación curricular fue propuesto por Ralph Tyler, conocido como **Modelo de Objetivos** (1949), en él la evaluación es un proceso para determinar en qué medida se han alcanzado los objetivos educativos previamente establecidos.

Este modelo se centra en comparar los resultados obtenidos con los objetivos formulados, a través del uso de pruebas estandarizadas como instrumentos principales. Con lo anterior se asume que el currículo es un plan técnico que debe implementarse de forma precisa., no obstante, dicha perspectiva reduce el currículo a una lista de objetivos observables y medibles, dejando de lado aspectos cualitativos del aprendizaje y la experiencia educativa.

Uno de los modelos más difundidos es el **Modelo CIPP** de Stufflebeam (1987), el cual propone una evaluación continua basada en cuatro dimensiones: Contexto, Insumos, Procesos y Productos. Este modelo integra la evaluación formativa y sumativa, así mismo, se adapta a procesos complejos y a contextos institucionales diversos.

También se retoman enfoques como el Modelo de Evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton (1972), que permite comprender las prácticas reales y los significados atribuidos por los actores, propone una aproximación cualitativa, centrada en comprender la realidad vivida en torno al currículo, a través del análisis del contexto social, cultural y político donde se implementa el currículo, es decir examina el “currículum en acción” y no solo el plan escrito.

Este modelo permite una comprensión holística de la práctica curricular, considerando tanto los objetivos explícitos como los ocultos y da voz a los diferentes actores educativos, similar al Modelo de Evaluación Democrática de MacDonald (1976), que enfatiza la participación activa de la comunidad educativa.

A su vez, Robert Stake desarrolló un modelo orientado a las necesidades de los usuarios de la evaluación, el **Modelo de Evaluación Respondente** (1975) destacando la importancia de

atender a los distintos públicos y sus juicios de valor. Este modelo incorpora tanto métodos cuantitativos como cualitativos, evaluando descripciones (lo que sucede) y juicios (lo que se valora). Uno de sus principales aportes es considerar múltiples perspectivas y valora la participación de todos los actores (Stakeholders).

Por su parte, el **Modelo Democrático** de MacDonald (1976) plantea que la evaluación curricular debe ser un proceso participativo, deliberativo y ético, donde se promueva el diálogo entre todas las partes interesadas, involucrando activamente a docentes, estudiantes, padres y autoridades a fin de buscar acuerdos sobre los valores que deben guiar el currículo.

Finalmente, el **Modelo de Evaluación Basada en Estándares** (Ravitch, 1995) se articula con políticas de rendición de cuentas, como las promovidas por organismos internacionales, donde se evalúa el currículo según criterios predefinidos o estándares de calidad.

La revisión teórica de los modelos evidencia una evolución paradigmática que se traduce en transformaciones conceptuales al campo del estudio del currículum, no obstante, queda en evidencia la transición hacia la concepción y desarrollo de una evaluación curricular, y por ende modelos de diseño y evaluación curricular, que consideren dimensiones éticas y de justicia social trascendiendo a los indicadores de eficiencia y eficacia.

Los currículos inclusivos, interculturales y orientados a la sostenibilidad requieren marcos evaluativos que reconozcan la complejidad de estos propósitos formativos (De Alba, 1991; Díaz Barriga, 2013).

2.5 Modelo Educativo Institucional CMUCH

El Modelo Educativo Institucional de CMUCH se construye bajo un Enfoque Crítico el cual es el sustento de su teoría, métodos y técnicas que busca fomentar competencias como: pensamiento crítico, colaboración, comunicación y creatividad, retomando la teoría del constructivismo y diferentes métodos a fin de “aterrizar” la concreción del pensamiento para no solo transmitir sino generar competencias (CMUCH, 2022).

Los ejes que fundamentan el Modelo Educativo Institucional de CMUCH son la andragogía y la teoría constructivista, orientadas hacia el desarrollo de competencias mediante estrategias didácticas encaminadas al logro de competencias para la vida profesional (perfil de egreso) del estudiante y a través de una práctica docente con base en los principios de participación, horizontalidad y flexibilidad cuyo proceso permite generar ambientes de aprendizaje encaminados a la autorrealización.

2.5.1 Andragogía

Malcom Knowles, en la segunda mitad del siglo XX, presentó la teoría sobre la andragogía, un campo de investigación sobre el aprendizaje de adultos, para Knowles (1980) la educación es el flujo entre pedagogía y andragogía, el posicionamiento entre un extremo u otro depende de la madurez y grado de autodirección del estudiante frente a una actividad en particular y a partir de ello se pueden adaptar las técnicas pedagógicas, andragógicas o una mezcla de ambas. En síntesis, a mayor grado de dependencia en el aprendizaje se opta por técnicas pedagógicas, en contraparte, a mayor independencia y autodirección la opción más viable es la andragogía.

La propuesta andragógica se caracteriza por elementos distintivos que la diferencian del enfoque pedagógico tradicional y fundamenta en cinco postulados centrales (Knowles, citado en Guzman-Enriquez, Samara, & Gallardo Córdova, Katherina Edith, 2022, p. 108):

- I. El adulto pasa de ser dependiente a autodirigido;
- II. Su experiencia es un recurso para el aprendizaje, tanto para ellos mismos como para terceros;
- III. Tiene mayor disposición a aprender en función de sus roles sociales y las tareas que debe desempeñar en ellas;
- IV. El aprendizaje tiene aplicación inmediata para resolver un problema;
- V. La motivación para aprender es intrínseca en su proceso educativo;

Respecto al vínculo entre la andragogía y el diseño curricular los elementos que debería considerar son; la estructuración de ambientes de aprendizaje basados en la experiencia y con énfasis en la aplicabilidad práctica, así como experiencias formativas que respondan a las demandas del aprendiz adulto, de ahí que se deben realizar diagnósticos de necesidades incorporando activamente al estudiante en la planificación educativa;

La organización curricular debería centrarse en la resolución de problemáticas con actividades formativas diversas, flexibles y que propicien el diálogo reflexivo sobre las experiencias estudiantiles como estrategias catalizadoras de nuevo aprendizaje;

Respecto a la figura docente deberá desarrollar competencias orientadas a la facilitación del aprendizaje; el diseño de experiencias educativas personalizadas e implementar procesos evaluativos basados en objetivos auto establecidos mediante estrategias colaborativas entre docente y estudiante.

2.5.2 Teoría constructivista

La Teoría Constructivista encuentra sus fundamentos desde las contribuciones de los pensadores de la filosofía griega antigua, específicamente en las reflexiones contenidas en los versos de Jenófanes, según lo documenta López (s.f.).

De acuerdo con López (s.f.), Protágoras se distanció del paradigma objetivista para postular que "en toda cuestión existen dos perspectivas opuestas entre sí", estableciendo al ser humano como "la medida de todas las cosas". Este mismo filósofo conceptualiza al individuo como el artífice tanto de la realidad como de la experiencia subjetiva, destacando la relevancia del entorno social al sostener que "la opinión colectiva adquiere carácter de verdad cuando se articula y perdura durante todo el período que mantiene esa apariencia".

Avanzando en la historia en el siglo XVIII, en el texto "Crítica de la razón pura" de Kant (1781) considera que el ser humano solo puede conocer los fenómenos o expresiones de las cosas; es decir, únicamente es posible acceder al plano fenomenológico no a la esencia de las "cosas en sí" (Universidad San Buenaventura, 2015).

El constructivismo, desde una perspectiva filosófica, tiene una posición ontológica que reconoce múltiples realidades construidas socialmente. Esta aproximación teórica enfatiza el papel activo del sujeto en la construcción del conocimiento y la importancia del contexto social en la formación de las percepciones y comprensiones individuales y colectivas, así el conocimiento es una construcción del ser humano que percibe la realidad, la organiza y le da sentido.

Ahora bien, a lo largo de la historia diversos autores como Piaget, Vygostsky, Gagné, Anderson y Kelly, entre otros, han planteado teorías sobre el aprendizaje vinculadas al constructivismo, en el Modelo Educativo Institucional del CMUCH, encontramos una evidente influencia de, en primer lugar, la Teoría Cognitiva de Piaget se basa en la idea de que la adquisición

del conocimiento es un proceso continuo auto-construcción, por ello recibe el nombre de teoría constructivista. Su manera de ver el desarrollo humano es el conocimiento elaborado y reelaborado a medida que el ser humano se desarrolla e interactúa con su entorno. Se adquiere conocimiento de forma activa, mediante acciones.

De esta primera teoría se retoman los conceptos de asimilación y acomodación los cuales se refieren al contacto del individuo (estudiante) con los objetos del mundo a su alrededor; al mencionar que “aprendizaje de los estudiantes se logrará compartiendo sus experiencias y saberes en una actividad conjunta de construcción de los conocimientos” (CMUCH, 2022) y que se ve reflejado en su principio de participación.

También el Modelo Educativo Institucional de CMUCH, enfatiza en la generación de “andamiajes” para la construcción de aprendizajes necesarios, útiles y aplicables a la vida del futuro profesionalista, esto se vincula con lo que para Vygotsky denomina zona de desarrollo próximo; es decir, la distancia entre lo que una persona puede aprender por sí misma y lo que podría aprender con la ayuda un experto en el tema. Es en esta zona en donde se produce el aprendizaje de nuevas habilidades, que el ser humano pone a prueba en diversos contextos (Ortiz, 2015, p. 98).

El segundo elemento, acomodación, tiene relación con la integración de conocimientos a la red cognitiva del sujeto, que contribuye a la construcción de nuevas estructuras de pensamientos e ideas. Esto a su vez, se asocia con el aprendizaje significativo de Ausubel, planteamiento teórico que afirma que el sujeto relaciona las ideas nuevas con aquellas que ya tenía previamente, de cuya combinación surge una significación única y personal (Ortiz, 2015, p. 98).

Para la IPES, esto es vital en la figura del docente al definirlo como un “mediador” entre el conocimiento y aprendizaje de los estudiantes; y “promotor” de aprendizaje significativos a través

de un proceso gradual cuyo fin es alcanzar la autonomía, autodirección y autorregulación de los estudiantes.

Respecto a la relación entre la teoría constructivista y el diseño curricular, partiendo de que el enfoque del aprendizaje está centrado en el estudiante y que éste es un sujeto activo que interactúa con otros en un mundo social, cultural, físico; con historia y conocimientos previos (López, s.f.), existe una concordancia con las implicaciones de la docencia, pues el aprendizaje se logra a través de la relación entre el conocimiento previo y las experiencias, por lo que el docente debe promover la interacción entre los factores ambientales y el estudiante (Ertmer & Newby, mencionado por Schunk, 1997).

Por lo anterior, los elementos del diseño curricular (Tabla 5) están orientado a la identificación y promoción de ambientes o contextos de aprendizaje en los que el estudiante pueda interactuar con la información en diversas presentaciones, con otros estudiantes (interacción grupal); se propicie la solución de problemas, el desarrollo de actividades sistemáticas, de largo plazo y de reflexión en la práctica. De tal manera que la evaluación estará enfocada en la construcción de conocimientos y habilidades (Driscoll, 2005 y Hoover 1996).

Tabla 5. Elementos del diseño curricular desde la Teoría Constructivista

Aspecto	Características
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Describen lo que se pretende que los estudiantes alcancen al culminar el proceso formativo. ● Deben considerar el contexto en el que son formulados y los conocimientos previos de los estudiantes. ● Tienen una estrecha relación con los contenidos, métodos, estrategias y evaluación.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ● Son los temas y subtemas para abordar durante la formación, se definen en función del tiempo. ● Cuentan con una secuencia lógica: <ul style="list-style-type: none"> ○ Horizontal: a lo largo de todo el proceso formativo. ○ Vertical: de lo simple a lo complejo. ○ Transversal: relación entre ellos.

Metodología	<ul style="list-style-type: none"> ● Debe considerar el contexto: equilibrio entre la revisión teórica y aplicación práctica. ● Retomar los conocimientos previos: materias precedentes y subsecuentes. ● Privilegiar la actividad: favorecer la participación. ● Autoestructurante: equilibrio entre los estilos de aprendizaje. ● Favorece el diálogo ● Uso de talleres y laboratorios ● Privilegiar operaciones mentales de tipo <ul style="list-style-type: none"> ○ Inductivo: presentación de un hecho → análisis → búsqueda de relaciones y factores implicados → generalización. ○ Deductivo: plantear teorías → desarrollar aplicaciones → explicar hechos reales.
Técnicas	<ul style="list-style-type: none"> ● Instrumentos o herramientas usadas en el proceso formativo. ● Estas deben plantearse en función de contexto, grupo y experiencia docente. ● Integrar diversas formas de organización: individual, grupos pequeños, plenaria, entre otros.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Elementos de apoyo para la enseñanza, pero no decisivos. ● Van desde espacios hasta herramientas físicas, tecnológicas y digitales.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Se sustenta en los principios planteados por Santiago Castillo (2006: 263): <ul style="list-style-type: none"> ○ Racionalidad: ejercicio de reflexión. ○ Responsabilidad: lo que se hace y cómo se hace. ○ Colegialidad: información para decisiones grupales. ○ Profesionalidad: mejora de la práctica profesional. ○ Perfectibilidad: identificación de áreas de mejora continua ○ Ejemplaridad: referente en niveles de calidad. ● Su naturaleza es subjetiva, cualitativa e integral. ● Debe estar apoyada en criterios, indicadores y datos, pero también hacer uso de técnicas informales o semiformales.

Nota: Elaboración propia a partir del artículo de Ortiz Granja, D., (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (19), 93-110.

2.6 Modelo de Diseño Curricular CMUCH

El CMUCH fundamenta su Modelo de Diseño Curricular (Figura. 4) en la Metodología de Diseño Curricular elaborada por Díaz B., F.; Lule, M.; Pacheco, D.; Rojas S. y Saad, E. (1984), considerando cuatro etapas generales, sub-etapas de cada etapa general y actividades específicas de cada subetapa, en este se excluyen aspectos administrativos y de recursos. El modelo no profundiza en la descripción de cada etapa, solo menciona que es “general y operativo”, señalando los elementos imprescindibles del diseño curricular, y que dichos elementos deben ser adaptados agregando o reestructurando las actividades necesarias, derivadas del marco teórico que asumen y de las condiciones específicas en las que desarrollen su trabajo (CMUCH, 2022).



Figura 4. Modelo de Diseño Curricular CMUCH.

Por otra parte, el modelo sí presenta un apartado de evaluación curricular, exponiendo que ésta se desarrollará en dos grandes categorías de evaluación: interna y externa, a fin de verificar la consistencia entre contenidos y propósitos.

Se proyecta que de forma anual se realice un análisis y evaluación de los planes y programas de estudio, de forma colegiada con un grupo multidisciplinario, a fin de identificar elementos que sustenten adecuaciones, actualizaciones o modificaciones.

Tabla 6. Evaluación curricular CMUCH

Tipo de evaluación	Aspectos	Descripción
Evaluación interna	Propósitos, criterios, instrumentos y procedimientos para evaluar los programas de estudio	Evaluación de los planes de estudio en función de la calidad de los documentos que elaboren los estudiantes, Avance académico y participación en diferentes foros especializados de los estudiantes. Evaluaciones periódicas de sus cursos, del personal y de las actividades realizadas.
	Análisis de la población estudiantil	Cumplimiento de las condiciones de ingreso; desempeño académico y condiciones de permanencia.
	Análisis de la actividad docente y su relación con el rendimiento académico de los asistentes	Desempeño de los profesores y avances en los programas académicos, así como su asistencia a eventos especializados.
	Análisis de la vigencia del plan de estudio en relación con los avances de la disciplina y las necesidades de la institución y del país	Cada tres años evaluación general del plan de estudios considerando los últimos reportes disciplinares; comparación de los contenidos temáticos con los temas reportados en la literatura especializada y con la naturaleza de las necesidades de la demanda social y económica identificadas en diferentes foros.
	Criterios para la implementación del Plan y Programas de Estudio	Cumplimiento requisitos de la Secretaría de Educación Pública.
Evaluación Externa	Análisis de los egresados	Directorio con datos generales de los egresados, considerando: estudios, lugar de origen, categoría, área de trabajo, dirección, teléfono, correo electrónico entre otros datos. Cuestionario de seguimiento para identificar las áreas en las que se han insertado.
	Análisis del mercado de trabajo existente	Anual, considerando: cambios que se hayan realizado en las instituciones de salud; nuevas necesidades, cambios en los procesos, nuevas normas obligatorias, cambios en la legislación en materia de salud.
	Necesidades resueltas a través de la práctica profesional	Identificación de áreas en que los egresados hayan tenido alguna incidencia y los cambios que la participación de ellos haya generado en la atención a la población
	Demanda del al plan de estudios	Seguimiento de las condiciones de la demanda para ingresar al plan de estudio, incluyendo sus países, estados, y escuelas de origen

Nota: Elaboración a partir del proceso de evaluación CMUCH.

Si bien el CMUCH, no presenta el desarrollo del modelo, considerando los fundamentos que declara la propuesta de Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior surge con la necesidad de generar una metodología sistematizada para el desarrollo curricular que antes se basaba en decisiones arbitrarias y poco fundamentadas (Díaz Barriga et al., 1984, p. 2).

Díaz B., F.; Lule, M.; Pacheco, D.; Rojas S. y Saad, E. retoman la definición de currículum de Arredondo (1984), entendiéndolo como "resultado de un proceso que incluye: a) el análisis y reflexión sobre las características y necesidades del contexto, del educando y de los recursos; b) la definición (tanto explícita como implícita) de los fines y objetivos educativos; y c) la especificación de los medios y procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos" (Díaz Barriga et al., 1984, p. 1).

Esta propuesta metodológica se fundamenta epistemológicamente desde la teoría curricular, la cual surge en el contexto de la tecnología educativa y se encuentra vinculada a los postulados de la psicología conductista, filosofía pragmática, sociología empresarial y la productividad.

Para comenzar la psicología se ha debatido entre las concepciones del racionalismo y el empirismo. Por una parte, al tratar de establecerse como una ciencia exacta se apuntó a la idea del racionalismo de encontrar patrones o regularidades en la realidad que establezcan leyes universales, obtenidas por medio de la razón.

Mientras que del lado del empirismo se entiende que no hay forma de llegar a la universalidad puesto que las ideas proceden de las impresiones de los sentidos, de tal manera que el conocimiento serían generalizaciones de hechos a partir de los hábitos de la mente. Las leyes serían entonces conjeturas basadas en la experiencia individual. La psicología conductista sigue en debate empirista – racional buscando relaciones causa – efecto y al mismo tiempo leyes universales.

Respecto al conductismo, esta corriente en sus inicios se vio inclinada a la determinación casusa - efecto del comportamiento humano, pero con el paso de los años y de su estudio se planteó que lo correcto sería estudiarse a través del pragmatismo, esta corriente filosófica vincula la teoría con la práctica, es idealista y subjetivista al considerar la verdad desde el punto de vista de la utilidad social.

Finalmente, otra influencia epistemológica en la teoría curricular es la del estructuralismo, la cual nos dice que se inscribe dentro del holismo en donde un todo no es la suma de sus partes, sino una totalidad regida por relaciones internas que constituyen una estructura. Dentro del estructuralismo encontramos al funcionalismo, el cual podemos vincular a la sociología empresarial y productividad, pues nos dicen que busca tras la diversidad de costumbres la identidad de la función, también que la sociedad no permanece estática, sus disfunciones ayudan a perfeccionarse y a la larga pueden acabar por transformarse

Ahora bien, no solo dentro de la concepción del currículum caben los planteamientos epistemológicos, también la construcción y el desarrollo de este impactará en la manera en la que se concibe el conocimiento, es decir a un nivel epistemológico. La organización y estructura curricular determinará la manera en que se concibe el aprendizaje e impactará en el desarrollo de la epistemología y la educación.

En su propuesta, todos los diseñadores curriculares deberíamos conocer a nivel epistemológico la teoría piagetiana como construcción o génesis del conocimiento en el individuo. Sin embargo, nos mencionan los autores, que el problema curricular epistemológico no solo se refiere a los procesos genéticos de producción de los alumnos, sino que también se relaciona con la naturaleza misma del conocimiento (Díaz, 1985).

Pérez Gómez (citado en Díaz, 1984) menciona que es requisito significativo en la elección y selección del currículo:

Caracterizar el conocimiento en sus dimensiones semántica y sintáctica, como forma y como contenido: identificar la estructura sustantiva de las diferentes disciplinas en que el hombre ha ido organizando sus conocimientos sobre diversas parcelas de la realidad, y analizar las estrategias y procedimientos metodológicos que se utilizan para estrategias y procedimientos metodológicos que se utilizan para estrategias y contrastar teorías.

De tal manera que el análisis epistemológico de la teoría e investigación en psicología coadyuva al establecimiento de principios de aprendizaje y motivación en el aula, que son la base de un diseño curricular apropiado a los requerimientos y características de las poblaciones específicas.

La metodología fue creada originalmente para el diseño curricular de Licenciatura en Psicología desde su planteamiento se consideró que "puede ser útil para el diseño curricular en otras carreras de índole social, a nivel profesional" (Díaz Barriga et al., 1984, p. 3).

Esta se organiza en cuatro etapas generales (Figura 5) cuyas subetapas específicas pueden ejecutarse de manera simultánea (arreglo horizontal) o secuencial (arreglo vertical).

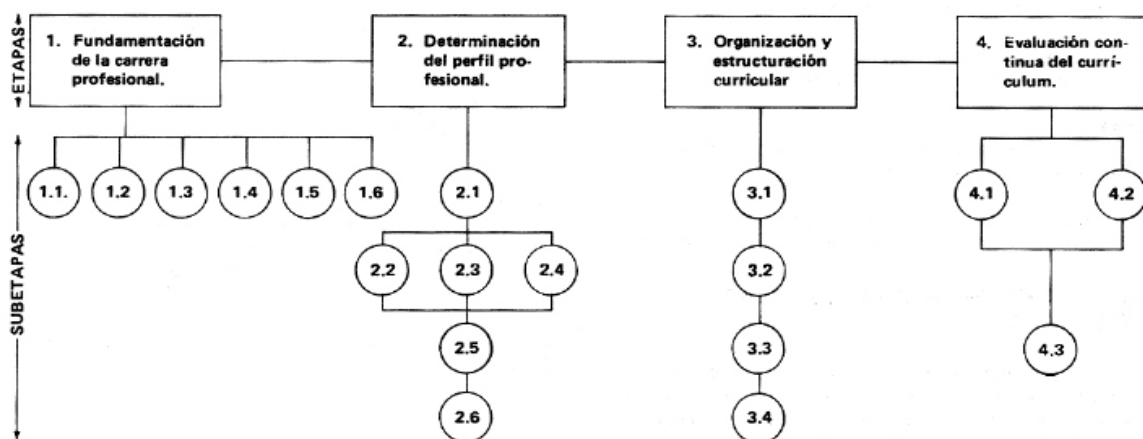


Figura 5. Etapas de la Metodología de Diseño Curricular. Díaz B., F.; Lule, M.; Pacheco, D.; Rojas S. y Saad, E. (1984) Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior (p.46).

Etapa 1: Fundamentación de la Carrera Profesional

Esta etapa tiene el propósito de busca establecer "los fundamentos de la carrera que se va a diseñar" mediante "la investigación de las necesidades que existen en el campo en el que actuará el profesionista, a corto y largo plazo" (Díaz Barriga et al., 1984, p. 48) a través de la revisión y consulta de documentos, encuestas y entrevistas con expertos de diferentes áreas, con docentes y alumnos" (Díaz Barriga et al., 1984, p. 6).

Subetapas:

- 1.1. Investigación de necesidades que serán abordadas por el profesionista
- 1.2. Justificación de la perspectiva a seguir con viabilidad para abarcar las necesidades
- 1.3. Investigación del mercado ocupacional para el profesionista
- 1.4. Investigación de las instituciones nacionales que ofrecen carreras afines a la propuesta
- 1.5. Análisis de los principios y lineamientos universitarios pertinentes
- 1.6. Análisis de la población estudiantil

Etapa 2: Elaboración del Perfil Profesional

La segunda etapa tiene el fin de "establecer las metas que se quieren alcanzar determinando el tipo de profesionistas que se intenta formar" (Díaz Barriga et al., 1984, p. 49). El perfil profesional es el documento en que se presentan "las habilidades y conocimientos que poseerá el profesionista al egresar de la carrera" (Díaz Barriga et al., 1984, p. 6).

Subetapas:

- 2.1. Investigación de conocimientos, técnicas y procedimientos disciplinarios aplicables a la solución de problemas
- 2.2. Investigación de áreas de trabajo profesional

- 2.3. Análisis de tareas potenciales del profesionista
- 2.4. Determinación de niveles de acción y poblaciones
- 2.5. Desarrollo del perfil profesional mediante matrices tridimensionales
- 2.6. Evaluación del perfil profesional

Etapa 3: Organización y Estructuración del Curricular

En la tercera etapa, a partir de la elaboración del perfil profesional se toman decisiones sobre los contenidos que se incluirán en el plan curricular, su organización y estructura en la que se diseñará dicho plan. De acuerdo con lo planteado por los autores, los planes pueden ser: lineales o por asignaturas; módulos o mixto (Díaz Barriga et al., 1984, p. 120).

Subetapas:

- 3.1. Determinación de conocimientos y habilidades requeridos
- 3.2. Determinación y organización de áreas, temas y contenidos
- 3.3. Elección y elaboración del plan curricular específico
- 3.4. Elaboración de programas de estudio detallados

Etapa 4: Evaluación Continua del Currículum

En esta última etapa, los autores enfatizan que "el plan curricular no se considera como algo estático, sino que está basado en necesidades que pueden ser cambiantes y en avances disciplinarios" (Díaz Barriga et al., 1984, p. 13). Para ello se debe contar con un proceso de evaluación que permita su reestructuración.

Subetapas:

- 4.1. Evaluación interna (congruencia, vigencia, viabilidad)
- 4.2. Evaluación externa (necesidades sociales, mercado ocupacional)
- 4.3. Reestructuración curricular

La metodología presenta una estructura sistemática y fundamentada, resaltando la importancia de fundamentar el currículum a partir de las necesidades sociales, económicas y educativas del sistema, y no en base a las características formales de una disciplina" (Díaz Barriga et al., 1984, p. 3).

Otro aspecto destacable es la necesidad de adaptar la metodología al tipo de plan de estudio que se diseñe, realizando ajustes en su ejecución. Así mismo, concebirla como "un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico" (Díaz Barriga et al., 1984, p. 2).

2.7 Elementos de la Propuesta de Metodología de Diseño Curricular para Planes de Estudio del Área de la Salud

Como se ha mencionado antes, actualmente en México se tiene lineamientos normativos específicos para el diseño, rediseño y actualización curricular de planes de estudios del área de la salud. Para el desarrollo de esta investigación se consideraron tres **referentes** (Figura 6) que dieran sustento a nuestra propuesta con los cuales **realizar un análisis documental del proceso de diseño curricular**.

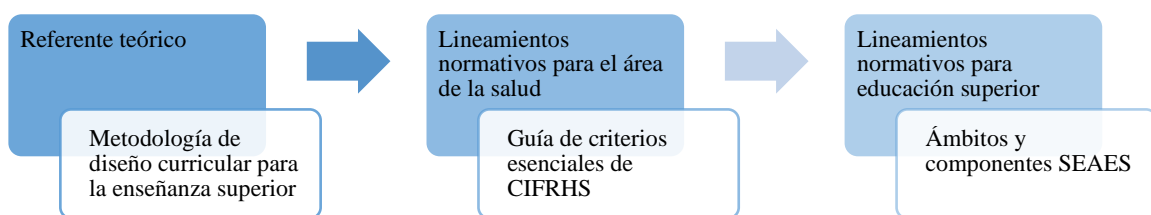


Figura 6. Referentes para comparar el diseño curricular.

Como referente teórico se consideró la Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior (Díaz Barriga et al., 1984) descrita con anterioridad, para ello se organizaron en categorías, variables e indicadores, cada una de sus etapas, subetapas y actividades, lo que dio como resultado una Matriz de Operacionalización de las Etapas de la Metodología de Diseño

Curricular (Anexo 1) integrada por 4 etapas, 19 subetapas y 62 actividades, al ser la metodología utilizada por la IES en la que se desarrolla esta investigación, será la base de la comparación con los Lineamientos Normativos.

A fin de adecuar el proceso de diseño curricular al área de la salud, se tomó como primer referente normativo los lineamientos del documento de Guía Breve de Integración de Contenidos Relativos a los 9 Criterios Esenciales (2022), de igual forma se organizaron los elementos de cada criterio, generando una primera matriz de 9 criterios, 16 elementos y 47 indicadores.

No obstante, al tratarse de una investigación enfocada en educación, se eliminaron aquellos referentes a cuestiones operativas y de infraestructura, resultando una Matriz de Operacionalización de los Criterios Esenciales CIFRHS (Anexo 2) integrada por 8 categorías, 14 variables y 31 indicadores.

Finalmente, a fin de adecuar la propuesta de evaluación curricular a los lineamientos normativos para educación superior en nuestro país se consideró como segundo referente normativo el Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, específicamente en su apartado de Anexo único: Orientaciones para los criterios transversales de cada uno de los ámbitos del SEAES, se retomaron, los ámbitos y elementos, así como las orientaciones para el diseño de indicadores, generando una Matriz de Operacionalización de los Criterios Transversales SEAES (Anexo 3) con 5 ámbitos, 44 elementos y 413 indicadores.

Ahora bien, a partir de la operacionalización de cada referente, se procedió a un trabajo de análisis documental comparativo, identificando los indicadores en los que coinciden los tres referentes a fin de buscar puntos de encuentro.

Categorías	Variables	Metodología de Diseño Curricular	Criterios CIFRHS	SEAES
1. Fundamentación de la carrera profesional	1.1 Investigación de las necesidades que serán abordadas por los profesionistas			
	1.2 Justificación de la perspectiva a seguir con viabilidad para abarcar las necesidades			
	1.3 Investigación del mercado ocupacional para el profesionista			
	1.4 Investigación de las instituciones nacionales que ofrecen carreras afines a la propuesta			
	1.5 Análisis de los principios y lineamientos universitarios pertinentes			
	1.6 Análisis de la población estudiantil			
2. Elaboración del perfil profesional	2.1 Investigación de los conocimientos técnicas y procedimientos de la disciplina aplicables a la solución de problemas			
	2.2 Investigación de las áreas en las que podría laborar el profesionista			
	2.3 Análisis de las tareas potenciales del profesionista			
	2.4 Determinación de poblaciones donde podría laborar el profesionista			
	2.5 Desarrollo de un perfil profesional a partir de la integración de las áreas, tareas y poblaciones determinadas			
	2.6 Evaluación del perfil profesional			
3. Organización y estructuración curricular	3.1 Determinación de los conocimientos y habilidades requeridas para alcanzar los objetivos específicos 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			
4. Evaluación continua del currículo	4.1 Diseño de un programa de evaluación externa			
	4.2 Diseño de un programa de evaluación interna			
	4.3 Diseño de un programa de reestructuración curricular basado en los resultados de las evaluaciones anteriores.			

Tabla 7. Mapa de colores análisis documental comparativo de la Metodología de Diseño Curricular.

Con el propósito mejorar la eficiencia y eficacia de la percepción de esta comparativa, se optó por presentar el resultado del análisis a manera de mapa de colores (Tabla 7) , en la cual el color verde más intenso representa una mayor densidad, es decir, tiene mayor número de indicadores y coincidencia, los colores se degradan a tonos más claros que llegan hasta el amarillo, naranja lo que indica una coincidencia baja y finalmente el color rojo, que representa nula coincidencia entre los indicadores.

Este análisis evidencia que la Metodología de Diseño Curricular, desde la perspectiva teórica, tiene una incidencia equilibrada en cada área, pues presenta una gama de colores similares, es decir que los indicadores para cada etapa del diseño curricular son proporcionados. Observamos que para los lineamientos de CIFRHS en las etapas de fundamentación de la carrera profesional; elaboración del perfil profesional y evaluación del currículum, hay acciones o indicadores que no son considerados, en las guías pues presentan poco o nula incidencia vs lo establecido teóricamente.

De igual forma, para los lineamientos de SEAES existe nula compatibilidad con variables de las cuatro categorías principalmente para las categorías de elaboración del perfil profesional y organización y estructuración curricular.

Lo anterior se refuerza con el siguiente gráfico (Figura. 7) en el que evidencia que mientras para la Metodología de Diseño Curricular la atención se centra en la elaboración del perfil profesional, los lineamientos de CIFRHS tienen foco en la organización y estructura curricular, mientras que SEAES presenta mayor incidencia en la evaluación del currículum, esto último tiene sentido pues estos lineamientos tienen el propósito de orientar a la evaluación continua. Por otra parte, se identificaron un total de 35 indicadores de la Metodología de Diseño curricular que no tiene coincidencia con los indicadores de CIFRHS ni con los de SEAES.

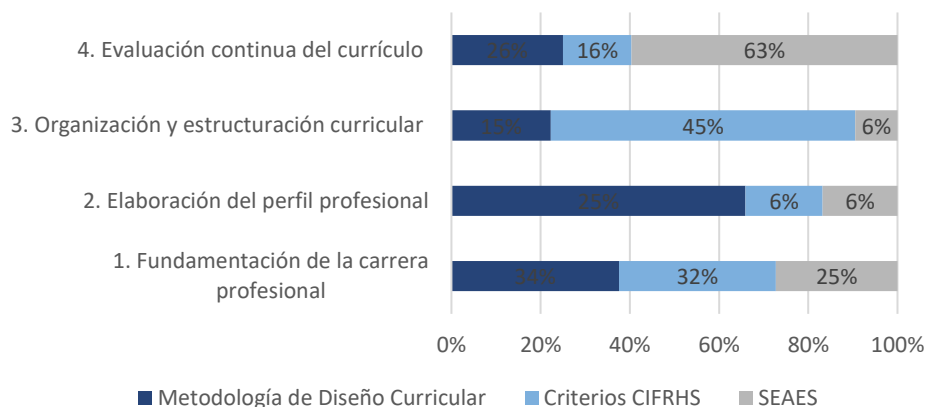


Figura 7. Densidad de las etapas de diseño curricular por tipo de referente.

Finalmente, a raíz de este análisis comparativo se generó una nueva Matriz de Etapas para el Diseño Curricular de Planes de Estudio del Área de la Salud (Anexo 4), en la cual se observa un ligero cambio en la distribución de indicadores por categoría o etapas dentro del proceso de diseño curricular (Figura 8) dando mayor peso a la organización y estructura curricular y reduciendo el trabajo en la elaboración del perfil de egreso.

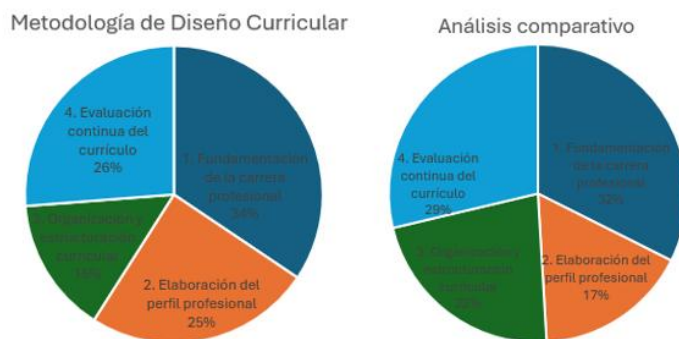


Figura 8. Comparación de la distribución de las etapas de diseño curricular.

Como se mencionó anteriormente la Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior (Díaz Barriga et al., 1984) se encuentra organizada por 4 etapas, 19 subetapas y 62 actividades, la propuesta que se plantea específicamente para el área de la salud está integrada por 4 etapas, 14 subetapas y 47 actividades, se suprimieron actividades relacionadas con aspectos operativos, se fusionaron aquellos elementos normativos para incluirlos de manera transversal en cada etapa o subetapa y se especificaron las actividades específicas para el área de la salud.

2.8 Elementos para la Evaluación Curricular de Planes de Estudio del Área de la Salud

Para el desarrollo de esta tesis se continuó con el análisis de la cuarta etapa “Evaluación continua del currículo” de la Metodología de Diseño Curricular, integrando el proceso desarrollado por la IPES en la que se desarrolló la investigación, ello implicó la comparación de las etapas, subetapas y actividades con el proceso de evaluación descrito en la tabla 6.

De ello resulta el desarrollo completo de la Etapa Evaluación Continua del Currículo (Anexo 5) realizando una descripción detallada de cada subetapa, actividades y tareas, las cuales se sintetizan en:

Diseño de un programa de evaluación interna

Esta subetapa es un proceso sistemático de autoevaluación institucional que tiene como propósito analizar la coherencia, pertinencia y efectividad de todos los componentes curriculares. Este programa integra

- **Evaluación de los programas de estudio:** incluye el análisis de la congruencia curricular respecto a la secuencia y correspondencia entre objetivos, áreas, tópicos y contenidos; validar que sean vigentes respecto a los avances científicos y cambios sociales. Así como su verificar la congruencia pedagógica respecto a los principios epistemológicos y psicológicos de la población estudiantil.
- **Análisis de la población estudiantil:** se enfoca en el rendimiento académico, incluyendo índices de reprobación, deserción, logro académico y factores motivacionales con instrumentos y criterios definidos que permitan además identificar los aprendizajes significativos y evaluar el alcance del perfil de egreso.

- **Análisis de la actividad docente:** tiene el propósito de verificar la calidad de la enseñanza e impacto en el aprendizaje, para ello se considera la evaluación del desempeño docente a través de criterios, procedimientos e instrumentos. Por otra parte, también contempla la identificación de buenas prácticas docentes; el análisis de formación, capacidades y estrategias de desarrollo docente, así como la identificación de proyectos educativos relevantes.
- **Vigencia del plan de estudios:** se enfoca en la pertinencia institucional, nacional y el análisis de la funcionalidad y viabilidad del plan de estudios en los aspectos académicos administrativos.

Diseño de un programa de evaluación externa

El programa de evaluación externa considera la perspectiva social y profesional en relación con la pertinencia, impacto y efectividad del programa educativo desde perspectivas externas, a fin de verificar la alineación entre la formación ofrecida y las demandas reales del contexto social y profesional. El programa incluye:

- **Seguimiento de egresados:** se centra en el análisis de las trayectorias profesionales identificando su desarrollo laboral, contribuciones sociales y los aportes que han realizado los graduados. Por otra parte, también se incluye el estudio de la demanda del plan de estudios.
- **Análisis del mercado ocupacional:** se busca el desarrollo de una investigación continua sobre las necesidades sociales y problemas de salud a fin de verificar la pertinencia del plan de estudios comparándolo con la demanda laboral y las habilidades requeridas por el mercado ocupacional a fin de modificar oportunamente el plan de estudios.

- **Impacto del programa y profesional:** este criterio se enfoca en el análisis de la efectividad y alcance social, al comparar las características de los egresados versus egresados de otras instituciones. También, investigar la efectividad en la solución de problemas del perfil profesional. Así como su alcance a corto y largo plazo.

Esta etapa de Evaluación Continua del Currículo tiene el propósito de garantizar que los planes de estudio se mantengan vigentes y sean pertinentes, a través de un proceso de evaluación integral y continua que permita la mejora constante del currículo, combinando la evaluación interna y externa. Por otra parte, se pretende que sea un proceso permanente, y que la creación y actualización de los planes de estudio esté basada en evidencia considerando a los actores principales del proceso educativo: estudiantes, docentes, egresados y contexto social de manera integrada, a fin de que sea un plan que estudios que genere un impacto real del profesionista en la solución de problemas sociales.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Enfoque de la investigación

El enfoque en la investigación es un conjunto de planteamientos, sistematizados y controlados, que se encargan de orientar la resolución de un problema (Acosta Faneite, S. F., 2023, p. 82). Se trata de la perspectiva general de la cual el investigador ve el mundo, aborda el problema y orienta la investigación para tener resultados.

Esta investigación se basará en un enfoque mixto: cualitativo y cuantitativo, el cual es definido como aquel que combina las perspectivas cuantitativas y cualitativas en un mismo estudio, es funcional pues ante preguntas de investigación compleja, nos da una mirada holística que permite profundizar en el análisis e interpretación del fenómeno a investigar. Este enfoque:

Representan un conjunto de procesos sistémicos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014)

Tashakkori y Teddlie (2010) expresan que la metodología mixta es una orientación con su cosmovisión, vocabulario y propias técnicas, enraizada en la filosofía pragmática con énfasis en las consecuencias de la acción en las prácticas del mundo real. También, los autores destacan que el eclecticismo en el enfoque mixto está en la base estructural de las investigaciones, en la intersección de tres áreas: el sustento teórico-conceptual, las estrategias metodológicas y las aplicaciones prácticas de los hallazgos. Al integrar sobre las técnicas apropiadas de los métodos cuali y cuanti, se fortalece el estudio.

Así mismo encuentra riqueza en las investigaciones con enfoque mixto, al permitir utilizar técnicas y estrategias de recolección de información complejas como la entrevista y poder complementar con los resultados de datos obtenidos de técnicas cuantitativas como encuestas. Con ello el punto de vista del fenómeno a estudiar es más amplio y profundo con datos que permitan detallar la información mediante multiplicidad de observaciones; indagaciones más dinámicas; mejor exploración de la información, así como mayor solidez y rigor en las inferencias científicas que se utilizan aisladamente (Calixto, N., Palacios, W. & Caicedo, A., 2023).

La investigación se desarrolló en dos momentos centrales: el primer momento a través de análisis documental de los referentes teóricos y normativos. Posteriormente, se realiza el diseño y aplicación de instrumentos para obtener información valiosa que nos permita alcanzar los objetivos y responder a nuestras preguntas de investigación. Esta pretende conocer la percepción de actores clave sobre la pertinencia y eficacia del modelo curricular de la institución, por lo que los sujetos de estudio serán quienes han participado en procesos de diseño, rediseño y evaluación curricular, a fin de comprender cuáles han sido sus experiencias a través de sus testimonios.

Como instrumentos de recolección de información se emplearon dos guiones de entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas, dado que permiten una codificación numérica y posibilita análisis como texto; por otra parte, se empleará un cuestionario con escala Likert. Para el análisis, la parte cuantitativa nos permitirá establecer tipologías o dimensiones que serán la base en la parte cualitativa para describir sus propiedades.

3.2 Tipo de investigación

Como se ha mencionado, el enfoque de esta investigación es mixto, con el objetivo de tener mejor comprensión del tema a investigar, respecto al tipo de investigación, tiene un diseño transversal, debido a que se recopilará y analizará información sobre el fenómeno a estudiar en un momento y tiempo específico, es decir, no se llevará un seguimiento a lo largo del tiempo. Según Niño (2011) cuando se habla del diseño, se refiere a las estrategias, procedimientos y pasos que se debe tener para abordar la investigación, lo que encierra un conjunto de procedimientos racionales y sistemáticos llevados a cumplir con la solución del problema general.

Para Sánchez, Reyes y Mejía (2018) el diseño de investigación es el “modelo que adopta el investigador para precisar un control de las variables del estudio” (p.53). De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza, (2014) existe el diseño experimental y el diseño no experimental. Los diseños no experimentales son caracterizados por no tener estímulos o condiciones experimentales a las que se sometan las variables de estudio, los sujetos del estudio son evaluados en su contexto natural sin alterar ninguna situación; así mismo, no se manipulan las variables de estudio.

Dentro de la clasificación de diseños no experimentales se encuentran los transversales que, como se mencionó anteriormente, recogen datos en un solo momento y solo una vez, por ello es el más apto para el desarrollo de esta investigación. El tipo de investigación es transversal, puesto que no se busca incidir sobre las variables, es decir, se analizaron en su entorno 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).

Dado que los datos cuantitativos y cualitativos se recolectarán y analizarán de manera simultánea se realizará un **análisis de las variable y cuantificación** con apoyo de la triangulación. En investigación, “triangular” significa combinar distintas fuentes de datos, investigadores, teorías o métodos en el estudio de un fenómeno. Driessnack et al. (2007) declaran que la triangulación “Se refiere a la convergencia o corroboración de los datos recolectados e interpretados a respecto del mismo fenómeno” (p. 4), donde el método de recolección y o interpretación de los datos, bien podría ser diferente”.

3.3 Sujetos y muestra del estudio

Esta tesis se desarrolla en el Centro Mexicano Universitarios de Ciencias y Humanidades (CMUCH), una Institución Particular de Educación Superior (IPES) ubicada en la Ciudad de Puebla, a partir del análisis de su estructura organizacional se identificaron tres niveles y actores clave en el desarrollo de procesos de diseño curricular: directivos, docentes y alumnos, ellos son los sujetos de la investigación, se analizan sus experiencias a través de sus testimonios en procesos de diseño, rediseño y evaluación curricular.

El nivel directivo de CMUCH se integra por un Consejo de Administración y la figura del Rector, conformado por seis directivos quienes encabezan la institución y lideran la toma de decisiones, las funciones de cada uno cambian determinado tiempo asumiendo roles académicos, administrativos o de seguimiento, para esta investigación se consideró la participación de 3 integrantes, debido a que actualmente ellos son quienes están vinculados con temas académicos.

Para determinar la muestra en la investigación, es decir, la selección del subconjunto representativo de una población mayor para estudiarla y obtener conclusiones sobre toda la población, se consideró un muestreo no probabilístico por conveniencia o de oportunidad.

En las técnicas de muestreo no probabilísticas, la selección de los sujetos a estudio depende de ciertas características, criterios, etc. que él (los) investigador (es) considere(n) en ese momento (Walpole & Myers, 1996; Ávila Baray; Arias-Gómez et al.). En particular el muestreo por conveniencia o de oportunidad permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos, esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (Otzen, T. & Manterola C., 2017).

Como se mencionó anteriormente, de acuerdo con la información del ciclo escolar 2023 – 2024, esta IPES tiene una planta académica de 47 docentes de los cuales el 61.7% son mujeres y 38.3% hombres, sin embargo el 75% son docentes con categoría hora clase, cuya experiencia dentro de la institución es equivalente a menos de un ciclo escolar completo, de tal manera que para esta investigación se consideran solo a docentes de tiempo completo (12), debido a que cuentan con una trayectoria docente superior a 5 años en la institución y han tenido la oportunidad de pasar por al menos un proceso de diseño, rediseño o actualización curricular.

Respecto a los estudiantes, la IPES cuenta con planes de estudio a nivel licenciatura y maestría, se consideraron solo los planes de estudio de licenciatura teniendo como referente el tiempo que la universidad los ha ofertado y si han tenido un proceso de diseño o actualización curricular, es por ello que se aplicó el instrumento solo a estudiantes de este nivel educativo.

3.4 Instrumento

Para el proceso de recolección de la información se utilizaron tres instrumentos de dos tipos: dos entrevistas semiestructuradas y una encuesta. Las entrevistas semiestructuradas fueron diseñadas para recabar las experiencias de directivos y docentes, mientras que la encuesta se destinó para los estudiantes, debido que el número es mayor y ello facilita el análisis de los resultados.

Hernández et al. (2014) define a la entrevista como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otra(s) (entrevistado/s), a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998). Kvale (2011) declara que “la entrevista es un método de sensibilidad y poder únicos para captar la experiencia y los significados vividos del mundo cotidiano de los sujetos” (p.35).

Si bien existen distintos tipos de entrevistas, desde el enfoque cualitativo y mixto se utiliza preferentemente la entrevista semiestructurada (Kvale, 2011). Esta se caracteriza por su versatilidad, dinámica sencilla y la posibilidad de generar espacios de diálogo para comprender la perspectiva de los sujetos con gran profundidad (Valles, 1999) al combinar preguntas preestablecidas con la flexibilidad para explorar nuevas líneas de pensamiento.

Por otra parte, para recabar la experiencia de los estudiantes se utilizó una encuesta con una escala estimativa tipo Likert, la cual es una herramienta de investigación utilizada para medir actitudes u opiniones. El escalamiento Likert es un conjunto de ítems en forma de afirmaciones o juicios, los participantes seleccionan entre puntos o categorías asignadas a fin de cuantificar el objeto de la actitud que se quiere medir (Hernández et al., 2014).

Los instrumentos se dividen en tres apartados: datos generales, preguntas centrales o ítems y el cierre con espacio para que los entrevistados y encuestados puedan aportar comentarios generales sobre el proceso o la investigación en general.

Ambos tipos de instrumentos buscan conocer la experiencia de los participantes respecto al proceso de Diseño Curricular, para el desarrollo de las variables, indicadores e ítems se tomó como referencia el Anexo 5. Etapa Evaluación Continua del Currículo, en la Figura 9 se muestra la relación entre las variables y etapas del diseño curricular, no obstante, dependiendo de los sujetos de investigación las variables e indicadores tienen sus particularidades.

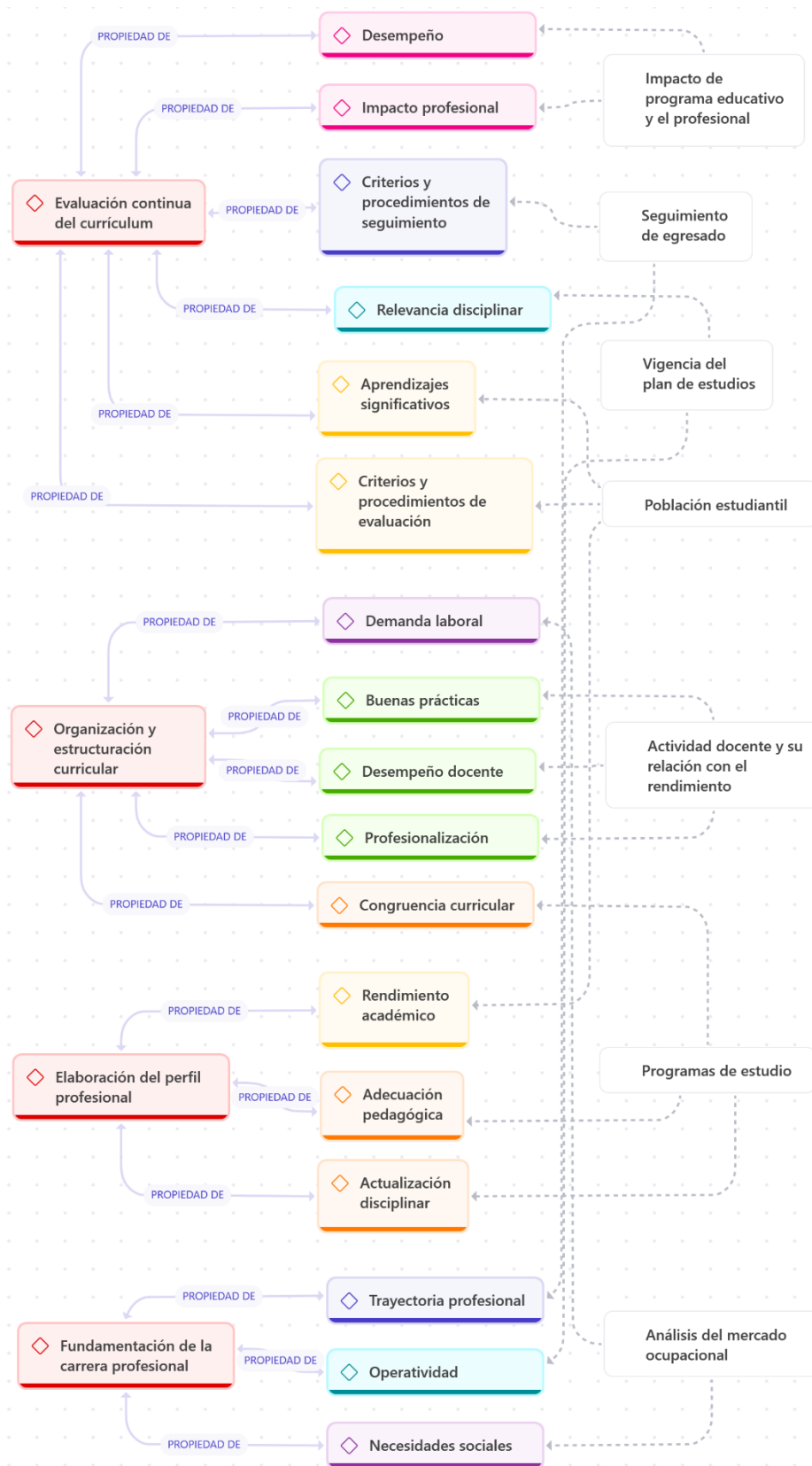


Figura 9. Relación entre variables del instrumento y etapas del diseño curricular.

Entrevista semiestructurada directivos (Anexo 6): generada para conocer la experiencia de los líderes del proceso de diseño curricular, al tratarse del líder del proceso se consideran las dos categorías de la Etapa de Evaluación Continua del Currículo, tanto la evaluación interna, como externa, pues ellos son los responsables del proceso global. El guion de entrevista consta de 17 preguntas guía, cuyo tiempo promedio de aplicación fue de 40 minutos.

Tabla 8. Variables entrevista semiestructurada directivos

Categorías	VARIABLES	Indicadores	Ítem
Diseño de un programa de evaluación interna	Programas de estudio	Congruencia curricular	9
		Actualización disciplinar	7, 8
		Adecuación pedagógica	12, 15
	Población estudiantil	Criterios y procedimientos de evaluación	13, 14
		Rendimiento académico	11
		Aprendizajes significativos	11
	Vigencia del plan de estudio	Relevancia disciplinar	1, 2
Operatividad		17	
Diseño de un programa de evaluación externa	Seguimiento de egresado	Criterios y procedimientos de seguimiento	15
		Trayectoria profesional	16
	Análisis del mercado ocupacional	Necesidades sociales	3
		Demanda laboral	4, 5
	Impacto de programa educativo y el profesional	Desempeño	6
Impacto profesional		10	

Nota: Elaboración propia.

Entrevista semiestructurada docentes (Anexo 7): generada para conocer la experiencia del docente como participante en el proceso de diseño curricular, por ello, solo se considera su participación en la etapa de evaluación interna. El guion de entrevista consta de 13 preguntas guía, cuyo tiempo promedio de aplicación fue de 30 minutos.

Tabla 9. Variables entrevista semiestructurada docentes

Categorías	VARIABLES	Indicadores	Ítem
Diseño de un programa de evaluación interna	Programas de estudio	Congruencia curricular	1, 2
		Actualización disciplinar	11
		Adecuación pedagógica	6, 10
	Población estudiantil	Criterios y procedimientos de evaluación	5, 12
		Rendimiento académico	3, 4
		Aprendizajes significativos	9, 12
	Actividad docente y su relación con el rendimiento académico de los asistentes	Desempeño docente	10, 12
		Buenas prácticas	10
		Profesionalización	2
	Vigencia del plan de estudio	Relevancia disciplinar	7, 8
Operatividad		13	

Nota: Elaboración propia.

Encuesta con escala estimativa tipo Likert (Anexo 8): generada para conocer la experiencia del estudiante como participante en el proceso de diseño curricular, por ello, solo se considera su participación en la etapa de evaluación interna. Esta consta de 13 ítems en escala Likert y 1 pregunta abierta.

Tabla 10. Variables encuesta con escala estimativa tipo Likert para estudiantes

Categorías	VARIABLES	Indicadores	Ítem
Diseño de un programa de evaluación interna	Programas de estudio	Congruencia curricular	1
		Actualización disciplinar	12
		Adecuación pedagógica	2, 4, 10, 11
	Población estudiantil	Criterios y procedimientos de evaluación	8, 9
		Rendimiento académico	3, 5, 8
		Aprendizajes significativos	10
	Vigencia del plan de estudio	Relevancia disciplinar	12, 13
		Operatividad	6, 7, 13

Nota: Elaboración propia.

3.4.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos

En investigación la validez se refiere al grado en que refleja la realidad a través de la información recabada, mientras que la confiabilidad o fiabilidad responde a la exactitud y precisión de las técnicas, instrumentos y procedimientos empleados en la recogida de estos, su consistencia y su reproductividad o replicación (Corral, Y., 2022).

En investigaciones de corte cualitativo y mixto la validez es el grado en que los “ítems o reactivos de un instrumento reflejan el universo de contenidos representativos de los indicadores a ser ponderados; es decir, deben ser pertinentes según la descripción de la variable en cuestión” (Corral, Y., 2022; 571). Para esta tesis la validación se realiza a través del juicio de expertos, con apoyo de tres expertos disciplinares quienes certificaron la coherencia y claridad de las preguntas e ítems de cada instrumento.

Mientras que, respecto a la confiabilidad, la cual se refiere al grado en que la aplicación del instrumento de medición repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales (Hernández et al., 2014). Para ello se realizó el cálculo del coeficiente **alfa de Cronbach**, este indicador permite evaluar la **consistencia interna**, verificando si las preguntas están midiendo de manera homogénea el mismo constructo; se consideraron todas las preguntas; en la escala tipo Likert las opciones cualitativas fueron transformadas en valores numéricos para facilitar el análisis; posteriormente se aplicó la fórmula del alfa de Cronbach:

$$\alpha = \frac{N}{N - 1} \left(1 - \frac{\sum Var(i)}{Var(total)} \right)$$

Donde:

- N = número de ítems
- Var(i) = varianza de cada ítem
- Var(total) = varianza de la suma de los ítems

El valor obtenido del coeficiente alfa de Cronbach fue: $\alpha = 0.89$ al encontrarse en el rango de 0.80 – 0.89, indica una muy buena consistencia interna de la escala, lo que se traduce en una alta correlación entre los ítems, obteniendo un cuestionario confiable y consistente.

3.5 Procedimiento

Esta investigación se desarrolló durante dos años, se comenzó con la revisión al planteamiento de la investigación, seguido de la construcción del marco teórico y contextual, a partir de la revisión bibliográfica, documental y marco normativo.

Posteriormente, se procedió al desarrollo de la metodología y con ello el diseño de los instrumentos de investigación: entrevistas semiestructuradas para directivos y docentes, así como encuesta con escala estimativa tipo Likert para estudiantes.

Una vez diseñados los instrumentos se continuo con la aplicación, a todos los sujetos se les notificó sobre el uso de la información proporcionada, los directivos y docentes firmaron un Acta de Consentimiento Informado (Anexo 9) que se les proporcionó previamente para que pudieran leerlo y comentar sus inquietudes respecto al procesos, además de generar una agenda para acordar el momento de entrevista. Las entrevistas a los directivos se realizaron de manera presencial en las instalaciones de la IPES, mientras que las entrevistas a docentes se realizaron de forma virtual, en ambos casos también se notificó y recibió la autorización para la grabación de estas.

Respecto a la encuesta con ítems de tipo Likert, se aplicó de manera digital a través de un formulario en Google Forms, se contó con la autorización de la Dirección Académica de la IPES, a fin de que todos los participantes conocieran las condiciones y uso de la información, el formulario incluía un disclaimer de confidencialidad, respuesta voluntaria y anónima.

Las entrevistas se transcribieron con apoyo de la herramienta de Google Pinpoint, después se revisó de forma manual estructura y ortografía. Las transcripciones se analizaron utilizando el

software Atlas.ti. Mientras que para la encuesta las respuestas se recopilaron en una base de datos en formato Excel, la cual fue depurada. En este proceso, se codificaron las categorías de respuesta de la escala (Nunca=1, A veces=2, Casi siempre=3, Siempre=4), con el fin de facilitar su análisis estadístico.

Finalmente, analizaron las variables y cuantificaron a fin de elaborar las gráficas y tablas que facilitaron la interpretación de resultados considerando los marcos teóricos y contextuales para establecer relaciones, esto con el propósito de no limitar el análisis a una descripción numérica, sino a comprender las relaciones entre los indicadores.

CAPÍTULO IV ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.1. Caracterización de los sujetos de estudio

Los *directivos* (Tabla 11) tienen una formación diversa, dos de ellos son especialistas en el campo de la salud, mientras que el tercero tiene formación en el área de la administración y dirección de empresas, todos cuentan con una experiencia dentro de la institución de más de 14 años; quienes pertenecen al Consejo de Administración, son parte de la creación de la IPES por lo tanto su experiencia tiene el mismo tiempo de vida que la universidad, es decir 30 años.

En el ámbito laboral los tres, además de su función dentro del consejo, han incursionado en el ámbito educativo ocupando posiciones como rectoría, dirección académica, coordinación de clínica, coordinación docente y docente a nivel licenciaturas y posgrado.

Tabla 11. *Caracterización y perfil de los directivos*

Código	Área de conocimiento	Años de antigüedad	Cargo (s)
DIR1	Medicina	30	Miembro del consejo de administración, docente, director de clínica.
DIR2	Psicología	30	Miembro del consejo de administración, docente, psicólogo institucional.
DIR3	Administración	14	Rectoría, gestión escolar, diseño curricular, investigación, docente.

Nota: Elaboración propia.

Respecto a los *docentes* (Figura 10), los datos de identificación relevantes que se consideraron son: nivel educativo en que imparte clases, años de experiencia docente en la institución y área al que pertenecen.

La mayoría de los docentes entrevistados tiene una carga académica a nivel licenciatura, solo el 33% son docentes tanto de licenciatura como de posgrado (Figura 10). Respecto a la experiencia docente en la institución, esta se encuentra en un rango de 8 hasta 24 años. Aunque no se contempló dentro de los datos de identificación, un elemento destacable dentro de las entrevistas es que los docentes en algún momento de su experiencia dentro de la IPES han ocupado posiciones administrativas como coordinación docente, coordinación de posgrado, gestión académica-administrativa, además de pertenecer a las academias en la institución.

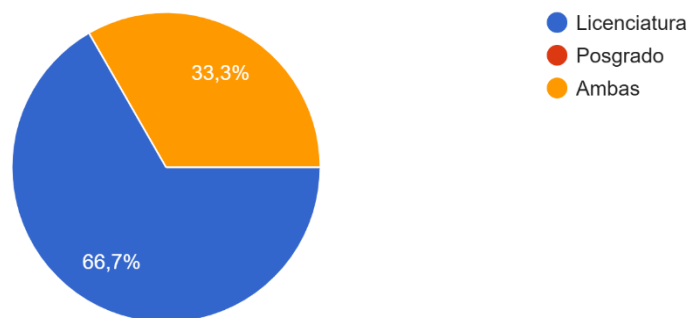


Figura 10. Nivel educativo en el que imparten clase los docentes.

En relación con el área al que pertenecen, el 90% son docentes del área de la salud específica en la que imparten materias: Fisioterapia, Psicología, Terapia Lenguaje; el resto, el 10% son docentes de disciplinas auxiliares o complementarias que imparten materias transversales vinculadas con las áreas de administración, educación y legislación.

Sobre los *alumnos* (Figura 11), los datos de identificación se limitaron al nombre de la licenciatura y semestre que cursan actualmente.

El 85% de los encuestados son alumnos que cursan la licenciatura en Fisioterapia, un 10% Terapia de Lenguaje y 5% Psicología, se tuvo una nula participación de la Licenciatura en Terapia Ocupacional. Referente al semestre que cursan actualmente los alumnos un 65% se encuentran en quinto semestre, seguido del 20% alumnos del noveno semestre, 10% alumnos de séptimo semestre y finalmente un 5% del quinto semestre.

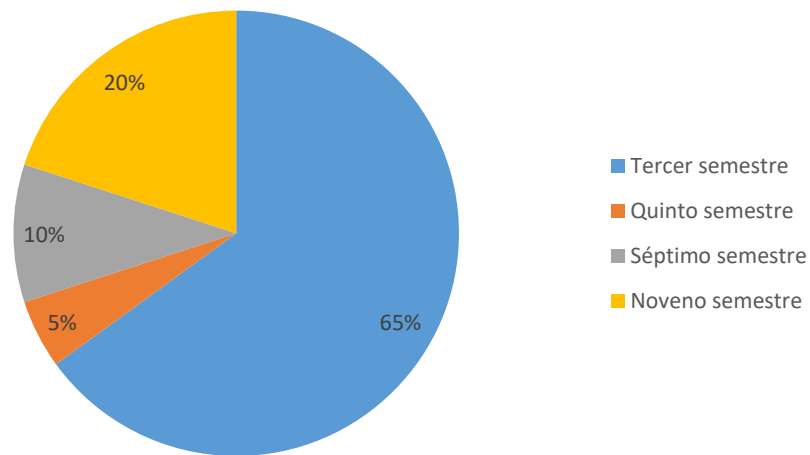


Figura 11. Semestre que cursan los estudiantes.

4.2. Programas de estudio

Esta categoría tiene el objetivo de conocer la opinión de los directivos, docentes y estudiantes sobre si se cuenta en la IPES con propósitos, criterios, instrumentos y procedimientos para evaluar los programas de estudio, así como determinar su grado de participación en dichos procesos.

Los resultados se presentan por dos vías primero a través del análisis de discurso de directivos y docentes, mismo que se complementa con los datos estadísticos de las respuestas de los estudiantes.



Figura 12. Variable programas de estudio.

Los programas de estudios (Figura 12) se componen de tres variables fundamentales para su diseño: congruencia curricular, actualización disciplinar y adecuación pedagógica. Los resultados demuestran que el eje vertebral de dichos elementos es la Organización y estructura curricular. Estas tres variables o componentes no operan de manera aislada, se encuentran estratégicamente vinculados con elementos conceptuales y operativos. Las relaciones generadas sugieren que los programas de estudio funcionan como instrumentos operativos, por lo cual, deben ser suficientemente flexibles para adaptarse a las necesidades emergentes sin comprometer la estructura curricular fundamental.

En primer lugar, la **congruencia curricular** se asocia directamente con la **organización y estructura curricular**, estableciendo una relación causal entre la coherencia del diseño curricular y los resultados del proceso formativo. Esto sugiere que cuando existe correspondencia, secuencia y proporción entre objetivos y contenidos, se favorecen mejores resultados de aprendizaje. Los resultados demuestran que si bien los directivos tienen claridad conceptual sobre su importancia y los docentes realizan esfuerzos individuales de adecuación mediante sus planeaciones didácticas, el proceso carece de articulación sistemática. La participación estudiantil es prácticamente

inexistente evidenciando una desconexión crítica entre los principales actores del proceso educativo.

Sobre la variable **actualización disciplinar**, esta se vincula con el componente **docentes**, reconociendo que son ellos quienes, a través de su experiencia realizan acciones para actualizarse y actualizar los planes de estudio al tanto de los avances en sus campos de conocimiento para garantizar la vigencia de los contenidos. Esta conexión subraya la importancia del desarrollo profesional continuo y la necesidad de que los docentes funcionen como mediadores entre el conocimiento disciplinar emergente y el currículo implementado. Así mismo esta variable tiene una fuerte relación con la variable **aprendizajes significativos**, pues los estudiantes evidencian si cuentan o no con conocimientos actualizados sobre su disciplina durante el desarrollo de prácticas en campos clínicos, servicio social y prácticas profesionales, de igual forma, en dichos espacios los estudiantes reciben retroalimentación de los responsables quienes solicitan que desarrollen técnicas específicas o utilicen equipo de vanguardia.

Finalmente, la **adecuación pedagógica** representa la red de relaciones más extensa del indicador, esta variable se conecta simultáneamente con la **filosofía institucional** y el **modelo educativo**. Esta doble vinculación es particularmente significativa, pues las decisiones pedagógicas no solo responden a criterios técnicos de enseñanza-aprendizaje, sino también se alinean con los principios axiológicos y epistemológicos que definen la identidad institucional. Esta articulación coadyuva en la coherencia entre el discurso educativo institucional y las prácticas pedagógicas concretas.

El indicador programa de estudio evidencia la importancia de la articulación coherente de múltiples dimensiones: la epistemológica (actualización disciplinar), la pedagógica (estrategias de enseñanza-aprendizaje), la filosófica (valores institucionales) y la evaluativa (rendimiento y aprendizajes). La efectividad de los programas dependerá fundamentalmente de la capacidad de la

IPES para mantener activas y funcionales estas conexiones, asegurando que cada modificación en un componente se traduzca en ajustes coordinados en los elementos relacionados.

4.2.1. Congruencia curricular

De acuerdo con la Metodología de Diseño Curricular (Díaz et al., 1984) en esta etapa es necesario el desarrollo del análisis de la congruencia o coherencia entre los objetivos curriculares respecto a la relación de correspondencia, secuencia, dependencia y proporción entre ellos, así como entre las áreas tópicos y contenidos especificados.

En la IPES los directivos tienen claridad sobre lo que se debe considerar para verificar la congruencia curricular (Tabla 12), consideran, sobre todo, las características del perfil de egreso relacionando las competencias que lo integran con las necesidades sociales y de salud. Por otra parte, ellos son quienes determinan el orden y estructura curricular en general, reorganizando el orden o secuencia de las materias dentro de un plan de estudios.

Tabla 12. Congruencia Curricular (Perspectiva Directivos)	
Valor del indicador	Frecuencia
Secuencia entre materias	3
Relación objetivos, área, temario	3
Orden de temas	0
Trabajo individual	0

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

Sin embargo, el eje rector para verificar y validar la congruencia curricular es la parte operativa, vinculada con la normativa vigente que establece los lineamientos para la operación de

planes de estudio en los distintos niveles, modalidades y opciones educativas, así como la revisión y organización del mapa curricular.

Para los docentes la congruencia curricular (Tabla 13) está vinculada principalmente con la **organización sistematizada de los contenidos**, que exista vinculación entre asignaturas antecedentes y subsecuentes de una misma área del plan de estudios, lo cual desde la teoría es requisito indispensable del diseño curricular:

Tabla 13. Congruencia Curricular (Perspectiva Docentes)	
Valor del indicador	Frecuencia
Secuencia entre materias	7
Relación objetivos, área, temario	5
Orden de temas	10
Trabajo individual	5

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

Los docentes expresan que esta actividad se realiza, principalmente, de **forma individual** a través de las propuestas de adecuación o modificación a las materias del semestre que imparten, esta actividad es impulsada por la coordinación del nivel educativo en el que laboran y dichas adecuaciones se ven reflejadas dentro de sus planeaciones didácticas y/o en las presentaciones digitales y materiales de curso que utilizan.

En los casos en que los docentes han tenido funciones administrativas o bien han sido convocados para realizar un rediseño curricular, expresan que aun cuando se ha trabajado de manera colaborativa con otros colegas para reestructurar los programas de estudio, cuando el proceso para a otra área las adecuaciones sugeridas son descartadas o no consideradas, lo que refleja una desarticulación entre el proceso y sus participantes.

Así mientras para los directivos la congruencia curricular se trabaja en función del plan de estudios, es decir a un nivel global verificando la relación entre materias, áreas y semestre; los docentes lo realizan de forma individual al interior de sus materias centrándose en el orden de los contenidos de su temario, sin considerar la organización general del plan de estudios (Figura 13).

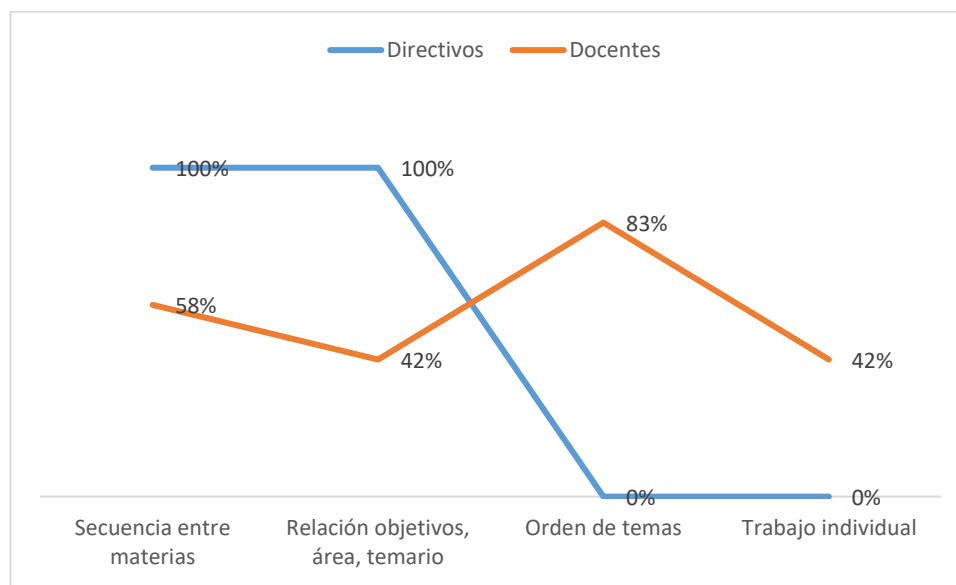


Figura 13. Congruencia Curricular

En el caso de los estudiantes para conocer su participación en el proceso de diseño curricular se les realizaron una serie de preguntas vinculadas con los aspectos específicos del proceso, en el caso de la congruencia curricular se les pide compartir si han participado en reuniones o actividades relacionadas con la actualización de su plan de estudios (Tabla 14).

Tabla 14. Estadísticos ítem 1	
Medida	Valor
Media	1.40
Desviación estándar	0.75
Varianza	0.57

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

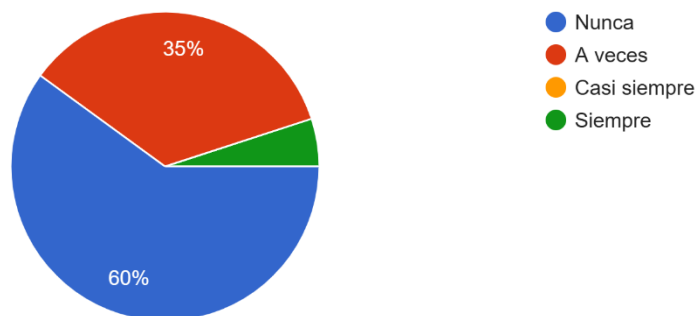


Figura 14. Participación de los estudiantes en actividades vinculadas con la actualización de su plan de estudios.

Los resultados demuestran una participación estudiantil prácticamente inexistente en procesos relacionados con la congruencia curricular. El 70% de los estudiantes expresa que nunca ha sido invitado o participado en reuniones o actividades de actualización curricular. Con una media de 1.4 y una desviación estándar de 0.75 confirman que la mayoría se orienta hacia el “nunca”, además este indicador presenta la media más baja de todo el instrumento.

Lo anterior evidencia una desconexión crítica entre los directivos, docentes y estudiantes en procesos fundamentales de desarrollo curricular. La ausencia de participación estudiantil en esta actividad atenta con la congruencia entre las expectativas estudiantiles y el diseño curricular implementado.

4.2.2. Actualización disciplinar

Este indicador se vincula con el análisis de la vigencia de los objetivos con base en la información obtenida en el estudio de la población estudiantil, de los avances disciplinarios y de los cambios sociales, y la ratificación o rectificación de éstos (Díaz et al., 1984).

En la IPES se menciona explícitamente que las opiniones de los alumnos no son consideradas para la adecuación curricular de los planes de estudios, si bien al momento de la creación o presentación de un nuevo plan se contemplan sus características, éstas se vinculan al

logro del nivel educativo previo reflejado en conocimientos mínimos con los que debe contar al ingreso del plan de estudios, es decir, esta información es utilizada para la elaboración del perfil de ingreso, en el caso de licenciatura no se profundiza en los requerimiento fuera de lo operativo, sin embargo en posgrado sí se realiza una investigación más amplia para delimitar el perfil ideal de ingreso considerando elementos disciplinares.

Tabla 15. Actualización Disciplinar (Perspectiva Directivos)	
Valor del indicador	Frecuencia
Avances disciplinarios	3
Cambios sociales	3
Información estudiantil	0
Incorporación tecnológica	0

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

Respecto a los avances disciplinarios y cambios sociales (Tabla 15), se basan en la experiencia de quienes diseñan el programa, si bien se menciona que se complementa con una investigación, esta se utiliza como sustento de una idea preconcebida. De acuerdo con la metodología de Díaz et al. (1984) la investigación de necesidades que serán abordadas por el profesionista es el primer caso antes de determinar un perfil profesional, sin embargo, en la IPES de realizan de forma invertida:

Respecto a los docentes (Tabla 16), teniendo como soporte la libertad de cátedra realizan actividades de reducción o ampliación de contenidos para mantener actualizados los programas de estudios en el ámbito disciplinar. En ocasiones las adecuaciones son visibles a través del desarrollo de actividades prácticas, al igual que con los directivos está toma de decisiones se basan en la

experiencia para mitigar problemas como temas redundantes, desactualizados e incluso sin evidencia científica.

Tabla 16. Actualización Disciplinar (Perspectiva Docentes)	
Valor del indicador	Frecuencia
Avances disciplinarios	10
Cambios sociales	6
Información estudiantil	6
Incorporación tecnológica	4

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

Los testimonios evidencian que esta adecuación disciplinar carece de una visión más amplia vinculada con el desarrollo social o la incorporación de nueva tecnología, se da prioridad a los avances disciplinarios y cambios sociales, aunque estos se basan en experiencias personales.

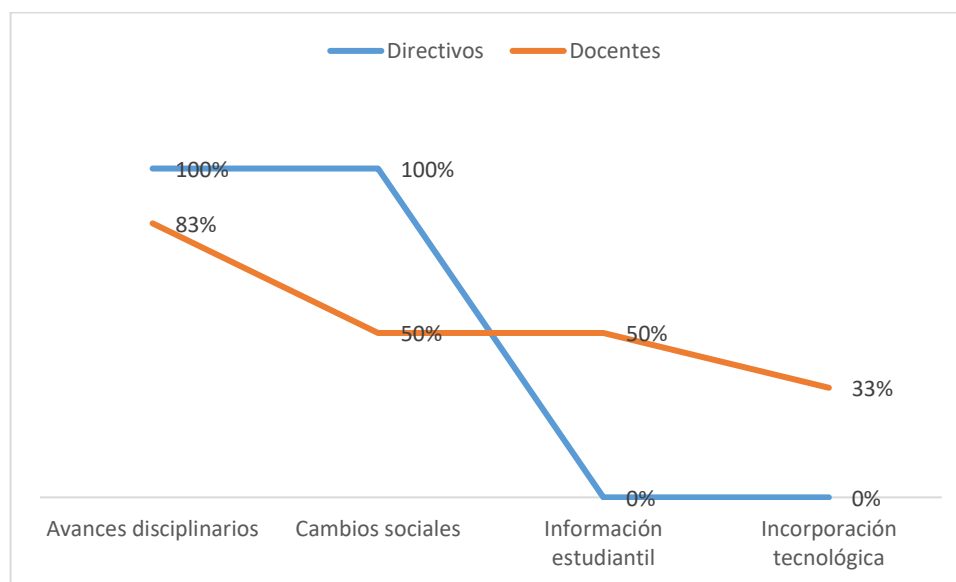


Figura 15. Adecuación disciplinar

Por otra parte, los resultados sobre la participación de los estudiantes para la actualización curricular son igualmente deficientes.

Tabla 17. Estadísticos ítem 12	
Medida	Valor
Media	1.80
Desviación estándar	0.89
Varianza	0.80

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

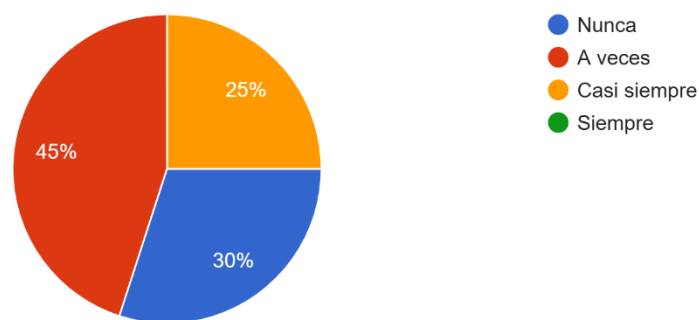


Figura 16. Participación de los estudiantes en actividades vinculadas con la actualización curricular.

Se observa que prevalecen las opiniones sobre que nunca han sido consultado sobre las necesidades de actualización curricular de su plan de estudios; por la misma naturaleza del área, los planes de estudio del área de salud presentan un elevado número de actividades prácticas en campos clínicos externos a la IPES desde los primeros años de formación, de tal forma que los estudiantes expresan la necesidad de contar con conocimiento disciplinar actualizado pues al llegar a prácticas no conocen los procedimientos o el uso de material de vanguardia que manejan en clínica.

Por lo anterior, consultar o abrir un canal de comunicación en el que los estudiantes pueden emitir sus comentarios respecto a la vigencia y pertinencia disciplinar de la formación que reciben resulta fundamental para reducir casos de materias desactualizadas respecto a las necesidades sociales y laborales.

4.2.3. Adecuación pedagógica

Esta subetapa, dentro del proceso de diseño curricular se refiere a la adecuación o actualización de tópicos, contenidos, bibliografía y actividades curriculares con los principios epistemológicos y psicológicos relativos a la población estudiantil y a las disciplinas que sustentan el currículo (Díaz et al., 1984).

A partir del testimonio de los directivos, se evidencia el énfasis en la formación humana integral y el paradigma constructivista (Tabla 18). Pues se considera como elemento base para la actualización la filosofía institucional, es decir responder a la misión, visión y valores que la universidad presenta “el sello de esta universidad es tratar de que se conviertan en muy buenos profesionistas, pero mejores seres humanos” (2:31 DIR).

Respecto al paradigma constructivista se promueven estrategias que refuercen el aprendizaje participativo, además de estar alineadas con los principios de la andragogía respecto a guiar la formación al aprendizaje autodirigido y experiencias de aplicación inmediata para resolver problemas.

Tabla 18. Adecuación Pedagógica (Perspectiva Directivos)	
Valor del indicador	Frecuencia
Contenidos	2
Bibliografía	0
Actividades curriculares	0
Filosofía institucional	2

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

Ahora bien, sobre cómo realizan dichas adecuaciones nuevamente no existe un proceso definido en el que se presenten los resultados de las modificaciones, éstas se realizan durante las clases, de forma individual, aunque para ambos niveles, directivos y docentes, es una actividad importante y fundamental para el desarrollo de las clases. Desde la parte directiva, el trabajo con las academias se ve como una opción viable para intercambiar las adecuaciones pedagógicas en cada plan de estudios y nivel educativo a fin de que sean incorporadas en la mejora de estos.

Desde la perspectiva docente (Tabla 19), las adecuaciones pedagógicas son fundamentales para el desarrollo de sus materias, éstas se realizan de tres formas; en primer lugar, a través de la flexibilidad curricular, pues realizan ajustes en la secuencia de unidades temáticas y métodos de enseñanza aprendizaje, esto se sustenta en la libertad de cátedra pues cada docente es libre de realizar estas adecuaciones.

Tabla 19. Adecuación Pedagógica (Perspectiva Docentes)	
Valor del indicador	Frecuencia
Contenidos	9
Bibliografía	5
Actividades curriculares	9
Filosofía institucional	0

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

En segundo lugar, vinculado con la metodología de diseño curricular y los principios del paradigma constructivista se diversifican estrategias didácticas considerando el tipo de aprendizaje de los estudiantes, así mismo las estrategias empleadas son diversas, principalmente: exposiciones, trabajos colaborativos, investigaciones y actividades prácticas en el aula o en campos clínicos.

Las adecuaciones pedagógicas tienen un vínculo importante con el rendimiento académico y los aprendizajes significativos, pues, sobre todo para los semestres avanzados, es fundamental medir los conocimientos previos a fin de realizar mejoras al currículum, mientras que en el caso de los primeros semestres esto se centra en las características de aprendizaje. Como se mencionó anteriormente, no existe un proceso definido, cada docente emplea sus propias estrategias para determinar las características de sus estudiantes que van desde exámenes previos, hasta preguntas detonadoras en las primeras sesiones y cuyas respuestas se registran una bitácora personal.

Por otra parte, el seguimiento y evaluación de la pertinencia de estas adecuaciones se realiza igualmente de forma individual a través de la observación, verificando la participación y disposición de los estudiantes a las tareas y actividades, para ello también se consideran los comentarios que los estudiantes realizan a los docentes de forma verbal.

Finalmente, el tercer elemento relevante en la adaptación curricular está vinculado con la adaptación de los materiales al contexto socioeconómico de los estudiantes; los docentes adaptan materiales y recursos según las posibilidades económicas de los estudiantes; buscan alternativas como material usado, copias o recursos compartidos y toman en consideración los recursos con los que cuenta la IPES como equipo tecnología y acceso a internet.

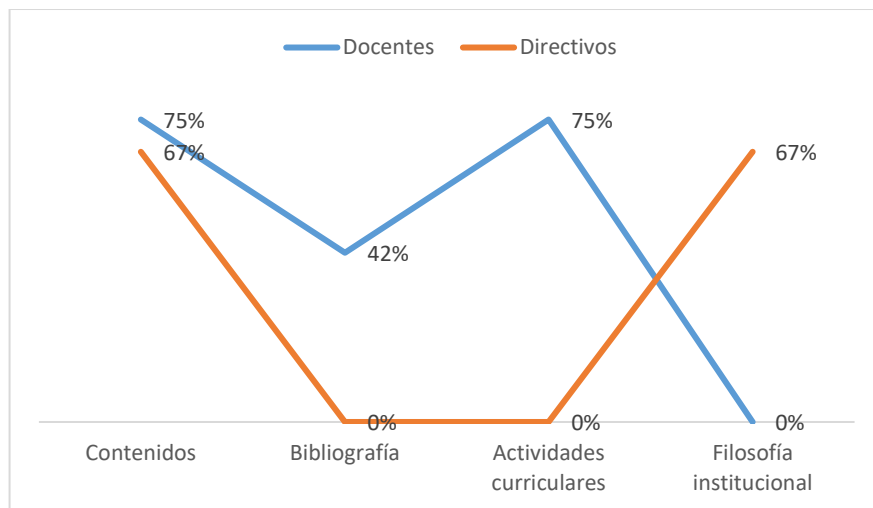


Figura 17. Adecuación pedagógica

Respecto a la percepción de los estudiantes, sobre su participación o consideración para la adecuación pedagógica de su plan de estudios se incluyeron cuatro ítems, vinculados con: necesidades académicas, estrategias y técnicas de aprendizaje, métodos preferidos de estudios, así como herramientas que utiliza para estudiar.

Tabla 20. Estadísticos ítem 2	
Medida	Valor
Media	1.75
Desviación estándar	0.85
Varianza	0.72

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

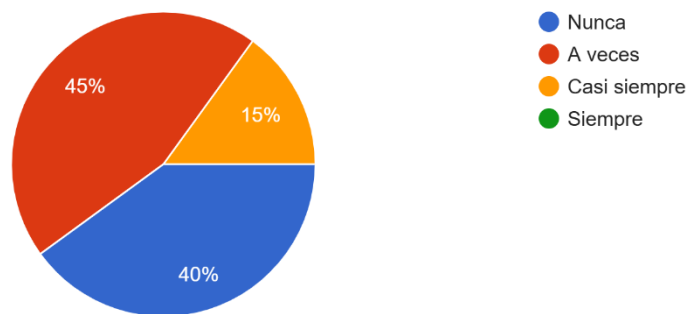


Figura 18. Consulta sobre necesidades académicas de los estudiantes.

La consulta sobre necesidades académicas presenta datos deficientes, pues el 40% de los estudiantes reporta que nunca se le ha preguntado por sus necesidades académicas, solo el 15% reporta consultas frecuentes. Esto evidencia una ausencia de retroalimentación estudiantil que afecta la capacidad de los programas para adaptar sus enfoques pedagógicos a las realidades estudiantiles.

Tabla 21. Estadísticos ítem 4	
Medida	Valor
Media	1.70
Desviación estándar	0.86
Varianza	0.75

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

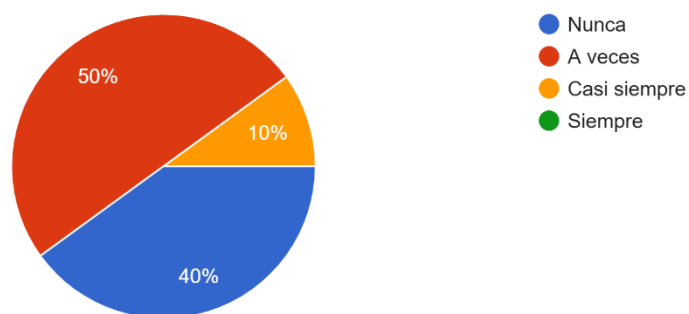


Figura 19. Consulta sobre estrategias y técnicas de aprendizaje.

Respecto a las estrategias de aprendizaje presenta los niveles más bajos dentro de este indicador, con el 55% de estudiantes reportando ausencia total de consultas. Solo el 10% indica consultas frecuentes, evidenciando una desconexión fundamental entre los enfoques pedagógicos institucionales y las estrategias de aprendizaje estudiantil.

Tabla 22. Estadísticos ítem 10	
Medida	Valor
Media	1.90
Desviación estándar	0.97
Varianza	0.94

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

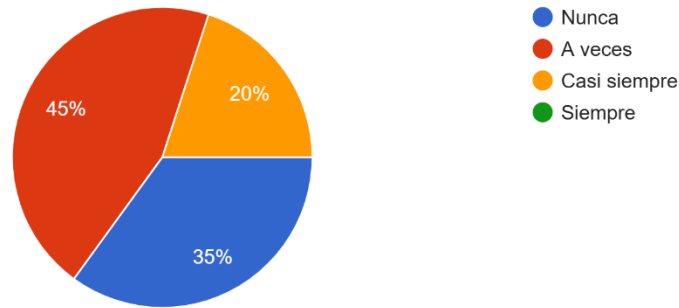


Figura 20. Consulta métodos preferidos de estudio y aprendizaje de los alumnos.

Los resultados sobre métodos de estudio y aprendizaje presentan la media más alta dentro de este indicador, aunque los resultados siguen siendo deficientes. El 40% nunca ha compartido información sobre métodos preferidos, mientras que solo el 15% lo hace de manera constante. Estos datos sugieren oportunidades perdidas para personalizar y mejorar los enfoques pedagógicos.

Tabla 23. Estadísticos ítem 11	
Medida	Valor
Media	1.80
Desviación estándar	0.89
Varianza	0.80

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

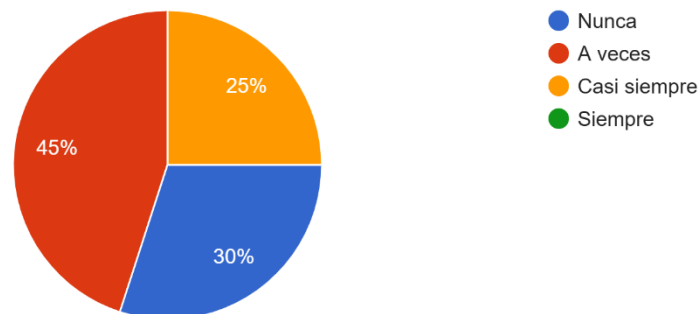


Figura 21. Consulta sobre herramientas tecnológicas que utiliza el alumno.

Finalmente, consulta la sobre herramientas tecnológicas como indicador para y fuente de información para realizar adecuaciones pedagógicas revela una desconexión significativa entre los programas de estudio y las herramientas contemporáneas utilizadas por los estudiantes. Solo el 25% de los estudiantes responde que “casi siempre es consultado”, contra un 30% que nunca ha proporcionado dicha información.

4.3. Población estudiantil

Esta actividad implica el análisis de la población estudiantil a partir de contar con criterios y procedimientos de evaluación y que estos, entre otros elementos, consideren el rendimiento académico y los aprendizajes significativos de los estudiantes.

La variable población estudiantil en el proceso de diseño curricular en la IPES se caracteriza por acciones individuales que si bien son relevantes carecen de la articulación institucional sistemática (Figura 22).

Esta variable se integra por tres indicadores fundamentales: criterios y procedimientos de evaluación, rendimiento académico y aprendizajes significativos, los cuales se relacionan con otros elementos del proceso educativo y del diseño curricular.

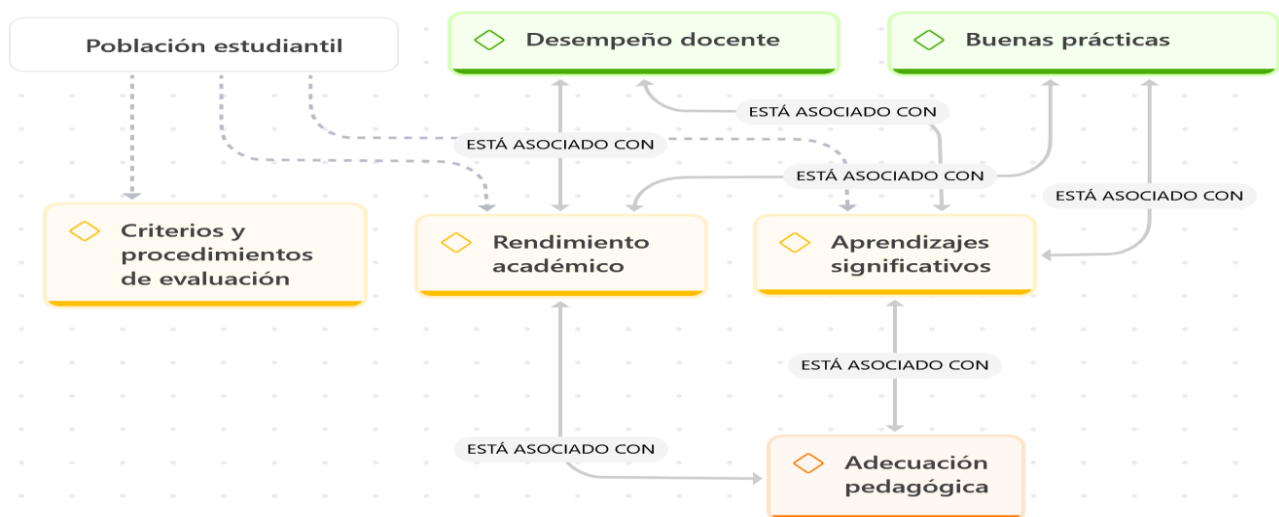


Figura 22. Variable población estudiantil.

En la variable **población estudiantil** se hace evidente la relación entre el conocimiento sobre el **rendimiento académico** y **aprendizajes significativos** de la población estudiantil con el **desempeño** y **buenas prácticas docentes** resaltando la figura del docente como eslabón operativo donde convergen evaluación, seguimiento y logro de los objetivos. Esta relación, además, hace visible un ciclo de retroalimentación donde los resultados de aprendizaje deberían informar las decisiones pedagógicas.

Sin embargo, la investigación demuestra que este vínculo opera de manera unidireccional e informal: los docentes adaptan estrategias según observan aprendizajes, pero estas adaptaciones no se documentan ni comunican sistemáticamente para influir en el diseño curricular institucional, es decir no se cuentan con **criterios y procedimientos de evaluación de la población estudiantil**, así mismo la poca consideración de las características estudiantes a nivel institucional limita las oportunidades para desarrollar estrategias de aprendizaje significativo adaptadas a necesidades reales.

Así, el conocimiento de la población estudiantil en la IPES depende del compromiso y expertise del docente, quienes con sus acciones individuales compensan parcialmente la ausencia de mecanismos institucionales formales de seguimiento, evaluación y sistematización. Existe una brecha crítica entre las prácticas efectivas que ocurren en el aula y su integración en procesos institucionales que permitan documentarlas, analizarlas y replicarlas como buenas prácticas.

Se hace evidente la necesidad de establecer sistemas institucionalizados de evaluación diagnóstica al ingreso con criterios estandarizados, implementar mecanismos de seguimiento sistemático del rendimiento académico más allá de las calificaciones, crear protocolos documentados de identificación y seguimiento de aprendizajes significativos, y establecer canales formales de comunicación entre las prácticas docentes exitosas y los procesos de diseño curricular,

a fin de aprovechar el conocimiento que los docentes generan cotidianamente sobre sus estudiantes para fortalecer la pertinencia y efectividad de los planes de estudio.

4.3.1. Criterios y procedimientos de evaluación

Como primer indicador de esta variable, es saber si se presentan criterios y procedimientos para evaluar al estudiante al ingreso y durante el desarrollo de su trayectoria dentro de la IES. A nivel institucional al ingreso se recuenta tres instrumentos para conocer a los estudiantes, el primero un formulario relacionado con sus condiciones socioeconómicas, los otros dos, se vinculan con aspecto académicos el Test CHASIDE diseñado para la orientación vocacional y el Cuestionario CHAEA que mide las preferencias en los estilos de aprendizaje. No obstante, no se realiza ninguna evaluación vinculada con los conocimientos previos de los estudiantes, ni los resultados obtenidos son una condicionante de ingreso.

Tabla 24. Criterios y procedimientos de evaluación (Perspectiva Directivos)	
Valor del indicador	Frecuencia
Ingreso	3
Durante su trayectoria	0
Egreso	0

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

A pesar de que para el ingreso no se consideran los conocimientos previos del estudiante y de que de este está condicionado por aspectos administrativos y vinculados con la normatividad, sí existe una diferencia en los requisitos del perfil de ingreso entre el nivel licenciatura y maestría, pues en el primero retoma de manera general los conocimientos del nivel anterior (media superior), mientras que en el posgrado se establecen requisitos más estrictos como carta de exposición de

motivos, experiencia profesional y el perfil de ingreso es específico para cada plan de estudios de acuerdo con el área de especialización.

En un nivel de concreción curricular micro, es decir, en el aula, los docentes realizan dos tipos de evaluaciones al inicio del periodo académico, las vinculadas con aspectos académicos, conocimientos previos, y otra relacionada con su estilo de aprendizaje, motivación y objetivos personales. Respecto a las técnicas e instrumentos, éstas dependen de casa docente, en ocasiones, éstas evaluaciones se realizan con breves cuestionarios de 5 a 10 preguntas de forma oral o escrita, o a través de dinámicas.

Valor del indicador	Frecuencia
Ingreso	10
Durante su trayectoria	9
Egreso	3

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

Existe una diferencia significativa en el enfoque de evaluación de acuerdo con el semestre en el que se encuentran, pues en el primer semestre la evaluación se enfoca en conocer los estilos de aprendizaje a través de dinámicas y herramientas de adaptación pues para los docentes es importante ubicar a los estudiantes en nivel educativo, a fin de que comprendan las diferencias con el nivel anterior y puedan realizar una transición exitosa. En el caso de semestres avanzados sí se realizan evaluaciones para identificar los conocimientos y competencias previas mediante cuestionarios escritos.

La evaluación de los docentes se realiza también durante el desarrollo de su trayectoria académica en términos de los que dura el ciclo escolar y atendiendo a aspectos administrativos como la división de parciales, no obstante, lo único que se tiene como referente es la calificación final de los estudiantes,

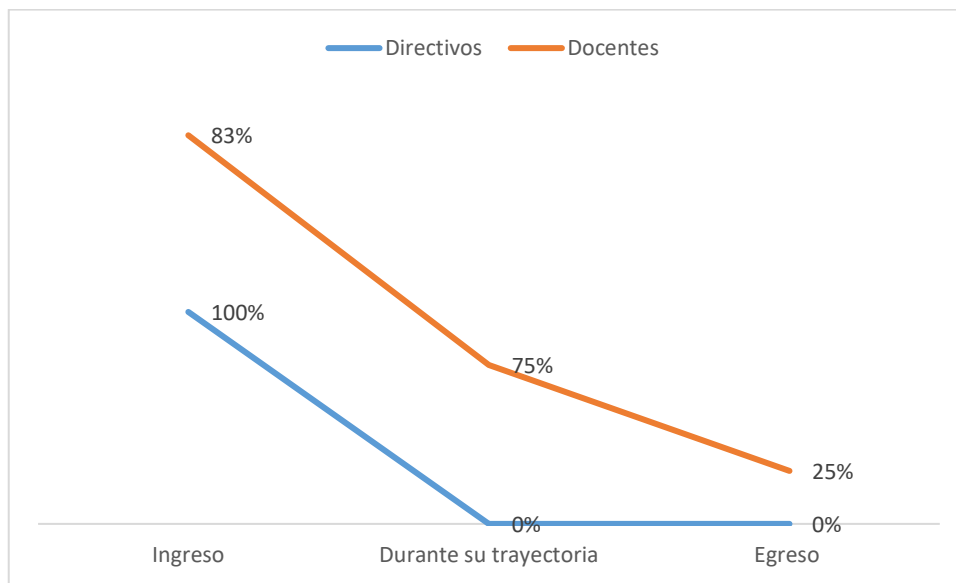


Figura 23. Criterios y procedimientos de evaluación

En relación con la percepción de los estudiantes sobre si existen criterios y procedimientos que los evalúen y que hayan participado en ellos, se consideraron dos ítems, el primero sobre su participación en evaluaciones diagnósticas y el segundo sobre las dificultades académicas que enfrenta.

Respecto al primer ítem, los resultados expresan un nivel moderado de participación en procedimientos de evaluación diagnóstica, solo el 25% de los estudiantes reportan una participación frecuente, mientras que el 35% responde que nunca ha participado, esto evidencia inconsistencia entre los criterios y procedimientos de evaluación entre los diferentes programas, lo cual puede tener relación con el docente asignado en cada materia y nivel.

Tabla 26. Estadísticos ítem 8	
Medida	Valor
Media	2.15
Desviación estándar	0.93
Varianza	0.87

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del instrumento aplicado.

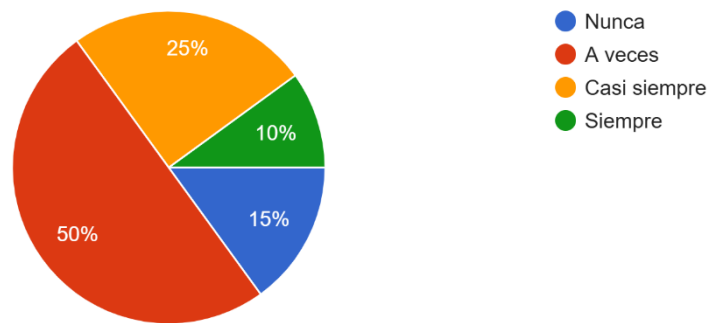


Figura 24. Participación de los estudiantes en evaluaciones diagnósticas sobre su preparación académica.

Los resultados sobre dificultades académicas, evidencia que un 60% de los estudiantes nunca han sido consultados sobre sus dificultades. Solo el 10% indica consultas frecuentes, lo que indica la ausencia de sistemas o mecanismos de detección y abordaje de dificultades académicas para la población estudiantil en general.

Tabla 27. Estadísticos ítem 9	
Medida	Valor
Media	1.60
Desviación estándar	0.82
Varianza	0.67

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

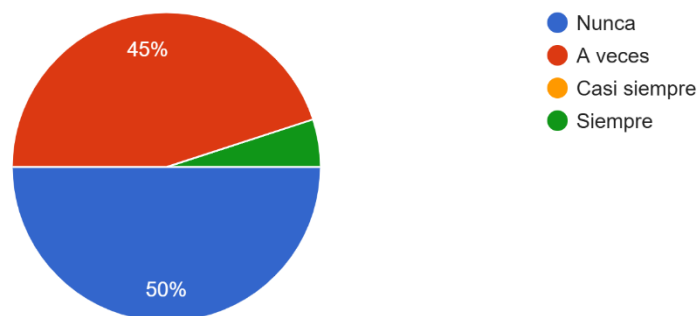


Figura 25. Consulta sobre dificultades académicas de los estudiantes.

La diferencia en los resultados se debe a que los estudiantes que presentan un diagnóstico externo sobre capacidades diferentes, trastorno o dificultades de aprendizaje, reciben un seguimiento y acompañamiento especial por parte de un área específica en la IPES y que se comunica a los docentes dichos casos para su consideración en el aula, dejando de lado al resto de la población estudiantil.

4.3.2. Rendimiento académico

Desde la metodología de Díaz et al. (1984), una actividad importante del diseño curricular es la investigación de los factores relacionados con el rendimiento académico de los alumnos, principalmente de las causas e índices de reprobación, deserción, nivel de logro académico, etc. Así como de procesos de enseñanza, estrategias de aprendizaje, evaluación del aprendizaje, factores de motivación y rasgos personales asociados al rendimiento académico.

A nivel institucional, el rendimiento de los alumnos mide a través de las calificaciones obtenidas en cada parcial y al final del ciclo escolar, no obstante, se carece de un seguimiento sobre indicadores como índices y causas de reprobación, deserción y nivel del logro académico, pues la permanencia de los estudiantes se vincula solo con el cumplimiento del reglamento. Por otra parte, los directivos asocian el rendimiento académico y desempeño docente en una relación

proporcional, pues a mejores calificaciones de los estudiantes, el desempeño del docente también es mejor.

Tabla 28. Rendimiento Académico (Perspectiva Directivos)	
Valor del indicador	Frecuencia
Desempeño docente	2
Logro académico	0
Deserción/reprobación	1

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

Sobre los factores de motivación y rasgos personales asociados al rendimiento académico, se consideran únicamente los casos que presentan un diagnóstico referido por algún especialista, a fin de comunicarlo con el docente de grupo y, solo si se trata de temas vinculados con apoyo psicológico y si es necesario, darle seguimiento en el área correspondiente dentro de la institución.

Desde la perspectiva docente su participación en conocer el rendimiento académico de los estudiantes se enfoca en los procesos de enseñanza, estrategias de aprendizaje, evaluación del aprendizaje, factores de motivación y rasgos personales asociados al rendimiento académico.

Tabla 29. Rendimiento académico (Perspectiva Docentes)	
Valor del indicador	Frecuencia
Desempeño docente	0
Logro académico	9
Deserción/reprobación	4

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

Los factores de motivación y rasgos personales asociados al rendimiento académico se indagan al inicio del ciclo escolar, a través de los ejercicios de diagnóstico o dinámicas grupales que se implementan durante las primeras clases.

Durante estos ejercicios de encuadre también se determinan los estilos de aprendizaje, conocimientos previos, herramientas didácticas que los estudiantes prefieren y áreas de dificultad, estas se utilizan para adaptar las actividades, materiales y dinámicas grupales. Durante el desarrollo de la materia también se realizan ejercicios intermedios para verificar que las estrategias han funcionado, más allá de los criterios de evaluación establecidos al inicio, se implementan técnicas como preguntas detonadoras o bien a través de la observación del docente. Estos ejercicios son significativos y ayudan a los docentes a tomar decisiones como la implementación de herramientas o estrategias paliativas para evitar el rezago y deserción estudiantil.

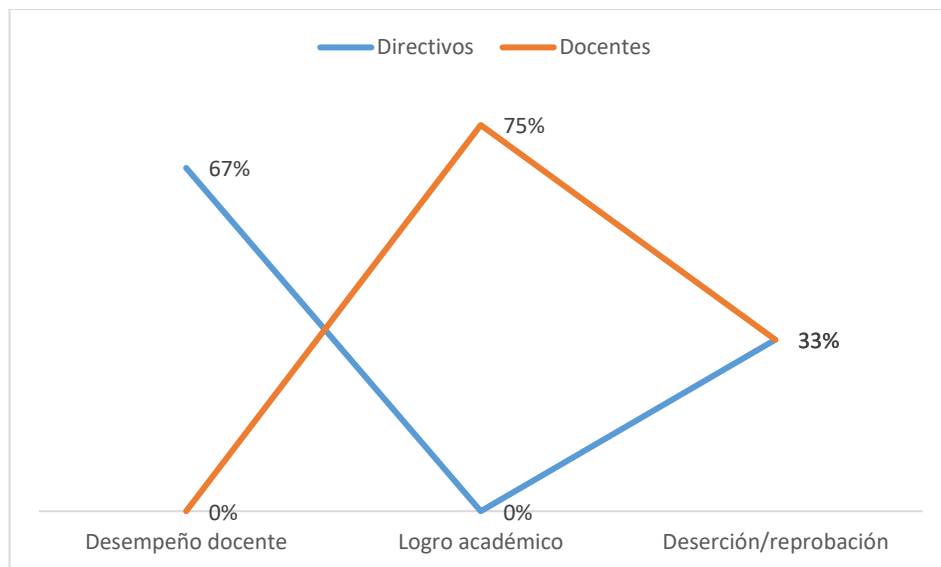


Figura 26. Rendimiento académico

No obstante, nuevamente se evidencia que estos ejercicios están desarticulados, no se documentan y las adaptaciones realizadas no se comparten o comunican con quienes diseñan o rediseñan los planes de estudio de la institución y toma de decisiones.

Con respecto a la participación estudiantil, se incluyeron tres ítems relacionados con ejercicios o actividades para conocer su rendimiento académico y los factores asociados a él. El primero de ellos, una pregunta directa sobre si han participado en encuestas o estudios sobre sus características como estudiantes.

Tabla 30. Estadísticos ítem 3	
Medida	Valor
Media	1.85
Desviación estándar	0.88
Varianza	0.77

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

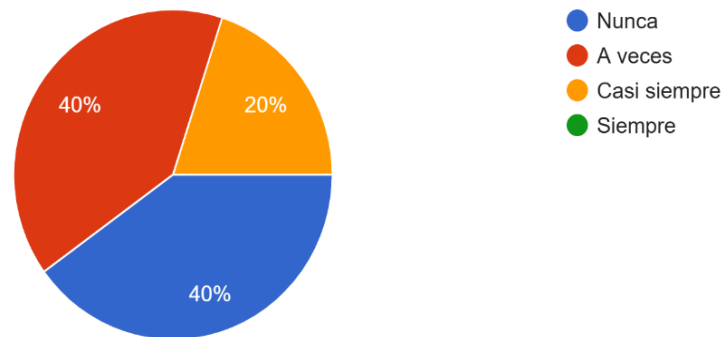


Figura 27. Participación de los estudiantes en encuestas o estudios sobre sus características.

La participación de los estudiantes en estudios para conocer sus características como componente del rendimiento académico, muestra niveles bajos, reportando un 35% que nunca ha participado en estos estudios solo el 10% participa de manera constante.

En el segundo ítem, se les preguntó sobre si en algún momento han proporcionado información sobre su preparación académica previa.

Tabla 31. Estadísticos ítem 5	
Medida	Valor
Media	2.65
Desviación estándar	1.04
Varianza	1.08

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

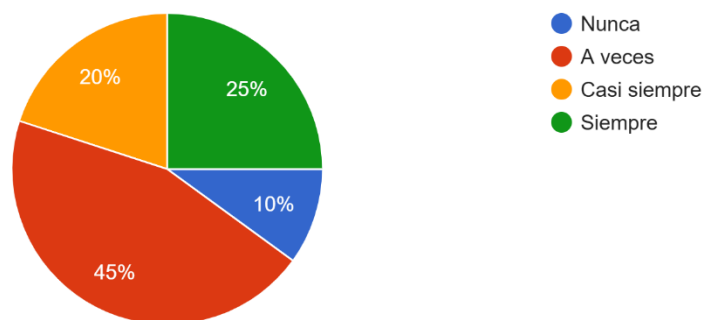


Figura 28. Participación de los estudiantes sobre su preparación académica previa.

Este ítem reporta la media más alta de toda la investigación, en suma 90% de los estudiantes declara que al menos en algún momento de su trayectoria se les ha consultado sobre su preparación académica previa, solo el 10% nunca ha proporcionado esta información, lo anterior coincide con lo declarado por los docentes, sugiriendo que el proceso de enseñanza sí incorpora información sobre su preparación académica previa.

Finalmente, en relación con el ítem anterior, el último de este indicador consulta sobre la participación en procedimientos de evaluación diagnóstica, como se ha reportado en la tabla 18 y figura 20 las evaluaciones diagnósticas como indicador de rendimiento académico muestran implementación moderada pero inconsistente, con resultados que varían significativamente entre estudiantes y programas.

4.3.3. Aprendizajes significativos

Como elemento fundamental para tener un panorama completo sobre la población estudiantil, la metodología de diseño curricular sugiere contar con estrategias y resultados de la evaluación de los aprendizajes significativos que reflejan los logros del perfil de egreso.

Desde la parte institucional no existe una estrategia general de seguimiento a los aprendizajes significativos, esto se desarrolla durante las clases bajo la dirección de los docentes, quienes determinan los criterios e instrumentos para medir dichos aprendizajes.

Los criterios que los docentes utilizan para determinar los aprendizajes significativos dependen de la materia que imparten y el semestre en que se cursan, sin embargo, la mayoría coinciden en que los aprendizajes significativos se reflejan en: la capacidad de los estudiantes de aplicar el conocimiento en casos reales, generar ejemplos propios, ser capaces de relacionar la teoría y práctica, así como transferir los conocimientos y soluciones a situaciones nuevas.

Tabla 32. Aprendizajes significativos (Perspectiva Docentes)

Valor del indicador	Frecuencia
Conocimientos previos	9
Motivación/disposición	7
Construcción activa	5

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

La perspectiva docente sobre el aprendizaje significativo coincide con lo planteado por Ausubel, quien afirma que “el sujeto relaciona las ideas nuevas que recibe con aquellas que ya tenía previamente” (Ortiz, 2015, p. 98), así para determinar los aprendizajes significativos de los estudiantes los docentes consideran su proceso de construcción desde los conocimientos previos de las materias que tienen relación con la suya, realizan el seguimiento a la construcción progresiva

del conocimiento, determinan las áreas a reforzar e incorporan actividades prácticas en dónde puedan aplicar lo aprendido.

Empero, a pesar de que los docentes sí realizan este proceso de identificación y adaptación, nuevamente nos encontramos con procedimientos que no están sistematizados ni documentados, pues se realizan a través de dinámicas grupales, principalmente preguntas sobre los temas y ejemplos que abordaron en clases pasadas.

Las preguntas también son las estrategias que se utilizan para saber si las adaptaciones curriculares y actividades que se proponen son adecuadas y están funcionando a los estudiantes, por otra parte, se valen de los comentarios recibidos de manera informal.

Respecto a los estudiantes y los aprendizajes significativos, el ítem que se consideró es el 9 descrito en la tabla 27 y figura 25, la identificación de dificultades académicas como base para generar aprendizajes significativos presenta deficiencias pues los resultados demuestran la ausencia de consultas sistemáticas sus dificultades, solo el 10% menciona que ha sido consultado frecuentemente, lo cual limita las oportunidades para desarrollar estrategias de aprendizaje significativo adaptadas a las necesidades estudiantiles.

4.4. Actividad docente y su relación con el rendimiento académico de los asistentes

El análisis de la actividad docente y su relación con el rendimiento académico de los asistentes es un componente esencial en los procesos de diseño curricular pues permite identificar las prácticas pedagógicas efectivas y las áreas de oportunidad que deben ser consideradas en la mejora continua de los planes de estudio.

Según Díaz-Barriga et al. (1996), el diseño curricular debe fundamentarse en la evaluación sistemática de los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde el desempeño docente actúa como mediador fundamental entre los contenidos curriculares y los resultados de aprendizaje estudiantil.

Esto se refuerza con lo declarado por Gimeno Sacristán (2010) quien advierte que sin un análisis sistemático de cómo los docentes materializan el currículo en sus prácticas cotidianas, cualquier proceso de diseño o rediseño curricular corre el riesgo de desarticularse de la realidad del aula y, consecuentemente, de no impactar favorablemente en los aprendizajes estudiantiles.



Figura 29. Variable Actividad docente y su relación con el rendimiento académico de los asistentes.

En esta variable, dentro de la IPES las buenas prácticas docentes están asociadas y son medidas considerando el rendimiento académico y los aprendizajes significativos de los alumnos, estas experiencias tienen potencial de configurarse como repositorio de conocimiento experiencial siempre y cuando se documenten y socialicen a fin de valorar la efectividad del currículo implementado (Zabalza, 2012).

La profesionalización docente, es un elemento que se ha quedado atrás en la IPES, debido a que, desde la perspectiva institucional no se realizan acciones que den seguimiento o aporten a la profesionalización ni en el ámbito disciplinar ni el educativo. Este indicador también se vincula directamente con las buenas prácticas, el desempeño docente y el rendimiento académico, reconociendo que el desarrollo sistemático de competencias pedagógicas impacta favorablemente en la calidad de la enseñanza y, consecuentemente, en los resultados estudiantiles (Imbernón, 2007) aunque este se da de forma empírica y se logra solo a través de la experiencia.

Por último, el indicador desempeño docente actúa como pues presenta las relaciones con todos los indicadores antes mencionadas, dejando en claro que la forma en que los docentes ejecutan sus clases influye en el logro de los objetivos de aprendizaje y por ende en los objetivos curriculares, es decir, evidencia su rol central como mediador entre las intenciones curriculares y su materialización efectiva en el aula (Gimeno Sacristán, 2010).

Esta variable, expresa explícitamente las conexiones entre estudiantes, docentes y curriculum. Se requiere fortalecer el seguimiento e impulso de la actividad docente, a fin de comprender su relación con el rendimiento académico de los estudiantes, para asegurar la coherencia entre todos los elementos que determinan la calidad del proceso formativo.

4.4.1. Desempeño docente

El desempeño docente constituye un elemento fundamental en la concreción del currículo, actuando como puente entre el diseño curricular formal y su materialización en el aula, alineado con la metodología de Díaz-Barriga et al. (1984), este análisis es fundamental pues los docentes “traducen” los objetivos y contenidos curriculares en experiencias de aprendizaje significativas para los estudiantes de tal forma que las IES deben presentar criterios, procedimientos e instrumentos para evaluar la actividad docente de los profesores y su relación con el rendimiento de los alumnos.

En la IPES, no se realizan procesos de medición vinculada con el desempeño docente, sin embargo, se reconoce como un área de oportunidad pues si bien existe un perfil docente en el que se especifican las características de formación que debe contar el especialista destinado a impartir una materia, no se realizan acciones o estrategias que apoyen a los docentes en aspectos pedagógicos. Esto evidencia la necesidad de considerar no solo la formación disciplinar sino

también las habilidades didácticas al momento de seleccionar a los docentes que participarán en el diseño e implementación curricular.

Tabla 33. Desempeño docente (Perspectiva Directivos)	
Valor del indicador	Frecuencia
Aprendizajes significativos	1
Habilidades pedagógicas	0
Desarrollo disciplinar	2

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

Como parte del desempeño y actividades del docente los directivos reconocen su participación en los procesos de diseño curricular, se valora el conocimiento disciplinar y experiencial que los profesores aportan.

Sobre cómo los docentes obtienen información sobre su desempeño, se identifica en las entrevistas la capacidad de retroalimentación y ajuste continuo de las estrategias didácticas. Los docentes implementan procesos informales pero sistemáticos de evaluación de sus prácticas.

Tabla 34. Desempeño docente (Perspectiva Docentes)	
Valor del indicador	Frecuencia
Aprendizajes significativos	9
Habilidades pedagógicas	7
Desarrollo disciplinar	3

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

La observación directa del aprendizaje estudiantil es otra estrategia fundamental del desempeño docente en la IPES. Los docentes desarrollan una sensibilidad hacia las señales que los estudiantes emiten durante las clases. Esta capacidad les permite realizar ajustes inmediatos en las

estrategias didácticas, demostrando flexibilidad curricular a nivel micro. También se utilizan estrategias interrogativas para verificar la comprensión y construcción de aprendizajes significativos, un docente valora su desempeño a partir del logro de los estudiantes.

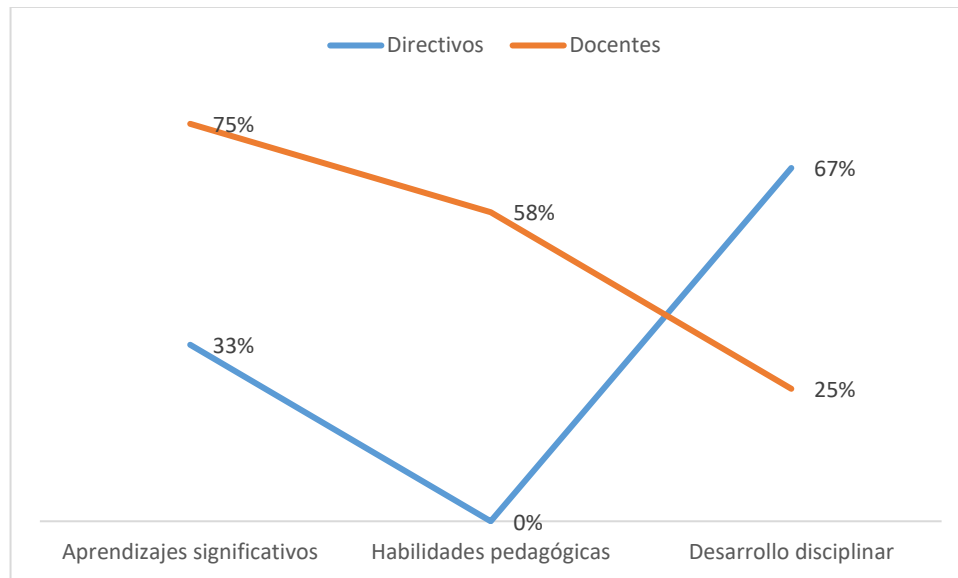


Figura 30. Desempeño docente

Un hallazgo crítico relacionado con el desempeño docente es la identificación de dificultades cuando existe desajuste entre el perfil del profesor y los contenidos asignados.

Esta situación evidencia la importancia de lo que Zabalza (2012) denomina "coherencia entre perfil docente y diseño curricular", pues la efectividad del proceso formativo depende fundamentalmente de que quien enseña domine no solo la disciplina sino también los contextos de aplicación práctica.

Aunque como se mencionó anteriormente, en el campo institucional no hay un filtro o estrategia que permita verificar si el docente es apto para determinada materia, solo se considera la experiencia declarada y se deja a su consideración y juicio el aceptar la carga de materias sugeridas.

4.4.2. Buenas prácticas

Las buenas prácticas docentes pueden entenderse como un repositorio de conocimiento experiencial que, cuando se documenta y socializa, puede fortalecer significativamente el diseño y la implementación curricular. Zabalza (2012) define las buenas prácticas en educación superior como "aquellas actuaciones desarrolladas por el profesorado que son consideradas exitosas en términos de resultados de aprendizaje y satisfacción de estudiantes y profesores" (p. 23).

Es por ello por lo que dentro de la metodología de diseño y evaluación curricular un elemento imprescindible es determinar logros y buenas prácticas docentes, individuales y colectivos, en el aprendizaje y la enseñanza, así como la vinculación de la mejora en la enseñanza y en el aprendizaje con la sociedad, la realización de proyectos de cooperación tales como investigación educativa, producción de recursos educativos, proyectos de innovación, entre otros.

Tabla 35. Buenas prácticas (Perspectiva Directivos)

Valor del indicador	Frecuencia
Rendimiento académico/eficacia del aprendizaje	3
Innovación pedagógica	0

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

En la IPES, los docentes demuestran prácticas reflexivas respecto a la implementación curricular, aunque esta no está normada ni regulada, existe una cultura de revisión y adaptación de los programas de estudio:

Esta práctica de apropiación crítica del currículo es lo que Gimeno Sacristán (2010) denomina "desarrollo del currículo", reconociendo que los profesores no son meros ejecutores de planes de estudio sino agentes curriculares activos que interpretan, adaptan y mejoran los programas en función de su contexto específico.

Tabla 36. Buenas prácticas (Perspectiva Docentes)

Valor del indicador	Frecuencia
Rendimiento académico/eficacia del aprendizaje	9
Innovación pedagógica	5

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

El trabajo colegiado en academias, desde la voz de los directivos, se identifica como una buena práctica, además de un espacio fundamental para la mejora curricular continua.

Esta visión coincide con lo planteado por Díaz-Barriga et al. (1996) sobre la importancia del trabajo colaborativo docente en el diseño curricular, pues permite contrastar perspectivas, identificar redundancias o vacíos curriculares y consensuar criterios de calidad. Sin embargo, también se reconoce que esta práctica no siempre funciona óptimamente, esta perspectiva concuerda con la de los docentes pues si bien reportan experiencias exitosas de trabajo colaborativo, también resultan actividades aisladas, pues, aunque las academias presenten productos relevantes y de valor, cuando pasan a manos de la institución son desestimados.

Siguiendo con la línea del proceso curricular, otra buena práctica es la curación de contenidos basada en evidencia científica, esta actividad de actualización es fundamental en áreas de salud, donde el conocimiento evoluciona rápidamente y la práctica profesional debe fundamentarse en la mejor evidencia disponible (Sackett et al., 1996).

En los testimonios, además, se identificó el desarrollo de estrategias didácticas diversificadas a fin de lograr un aprendizaje efectivo, así mismo el seguimiento formativo de este aprendizaje estudiantil emerge como buena práctica que permite identificar oportunamente dificultades de aprendizaje y realizar ajustes pedagógicos, principio fundamental de la evaluación formativa (Black & Wiliam, 1998).

Lo anterior tiene relación con la adaptación de herramientas de aprendizaje según las características y necesidades estudiantiles, esta flexibilidad didáctica demuestra una comprensión profunda de que el diseño curricular no puede ser rígido, sino que debe permitir adaptaciones contextuales que respondan a las características específicas de cada grupo estudiantil (Tomlinson, 2008).

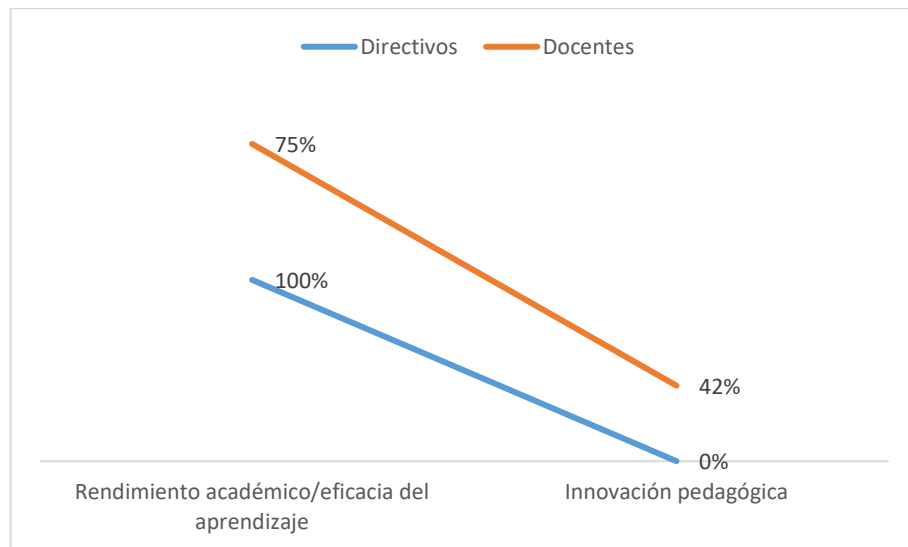


Figura 31. Buenas prácticas docentes

Respecto a áreas de oportunidad, la transversalidad entre asignaturas se identifica como una práctica deseable pero poco implementada y se carece totalmente de seguimiento a la realización de proyectos de cooperación tales como investigación educativa, producción de recursos educativos, proyectos de innovación, entre otros.

Otra práctica para reforzar es la sistematización de sugerencias de mejora al finalizar los cursos, pues la documentación de experiencias y proponer mejoras representa un insumo valioso para el rediseño curricular, aunque los testimonios sugieren que esta retroalimentación no siempre se incorpora sistemáticamente en procesos formales de actualización curricular.

Las buenas prácticas identificadas en la IPES demuestran que existe un capital experiencial docente significativo que podría potenciarse mediante su documentación sistemática, socialización

institucional y consideración formal en los procesos de diseño y rediseño curricular. Sin embargo, la mayoría de estas prácticas operan de manera individual o en espacios informales, representando una oportunidad institucional para desarrollar mecanismos que permitan capitalizar este conocimiento empírico en beneficio de la mejora curricular continua.

4.4.3. Profesionalización

La profesionalización docente constituye un elemento transversal que impacta directamente en la calidad del diseño e implementación curricular. Imbernón (2007) sostiene que la profesionalización del docente no puede darse por sentada basándose únicamente en su expertise disciplinar, sino que requiere de un desarrollo sistemático de competencias pedagógicas y didácticas específicas para la enseñanza superior. Es por ello que dentro de la Metodología de Diseño Curricular se considera el análisis de la suficiencia, formación y capacidades docentes, así como la incidencia de las estrategias de profesionalización docente.

En la IPES, los directivos reconocen explícitamente la carencia de profesionalización de sus docentes, como una necesidad de reforzar los procesos de formación considerando no solo las características académicas o disciplinares sino también las competencias pedagógicas necesarias para la enseñanza efectiva.

Tabla 37. Profesionalización (Perspectiva Directivos)	
Valor del indicador	Frecuencia
Competencias docentes	0
Desarrollo profesional	3

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

Desde la perspectiva de los docentes, también reconocen que la mayoría llega a la docencia sin formación pedagógica formal, construyendo una práctica a partir de la experiencia.

Valor del indicador	Frecuencia
Competencias docentes	9
Desarrollo profesional	4

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

Esta situación no es exclusiva de la IPES; diversos estudios sobre docencia universitaria revelan que la mayoría de los profesores universitarios, especialmente en áreas de salud y ciencias aplicadas, acceden a la docencia por su formación disciplinar sin haber recibido preparación pedagógica específica (Knight, 2005). No obstante, los testimonios evidencian que los docentes desarrollan un proceso de profesionalización empírico, experiencial significativo.

Realmente no nos formamos como docentes, somos especialistas en alguna área específica (4:41 EDO1).

Conforme vas avanzando y conforme vas aprendiendo, te vas dando cuenta de la gran gama de herramientas (...) didácticas que podemos nosotros utilizar para generar conocimiento en el estudiante" (4:41 EDO1).

Este aprendizaje autodidacta y situado refleja lo que Tardif (2004) denomina "saberes experienciales", aquellos conocimientos que los docentes construyen a partir de su práctica cotidiana y que, aunque valiosos, requieren ser complementados con formación pedagógica sistemática. De tal manera que la profesionalización de los docentes está vinculada nuevamente a la enseñanza efectiva.

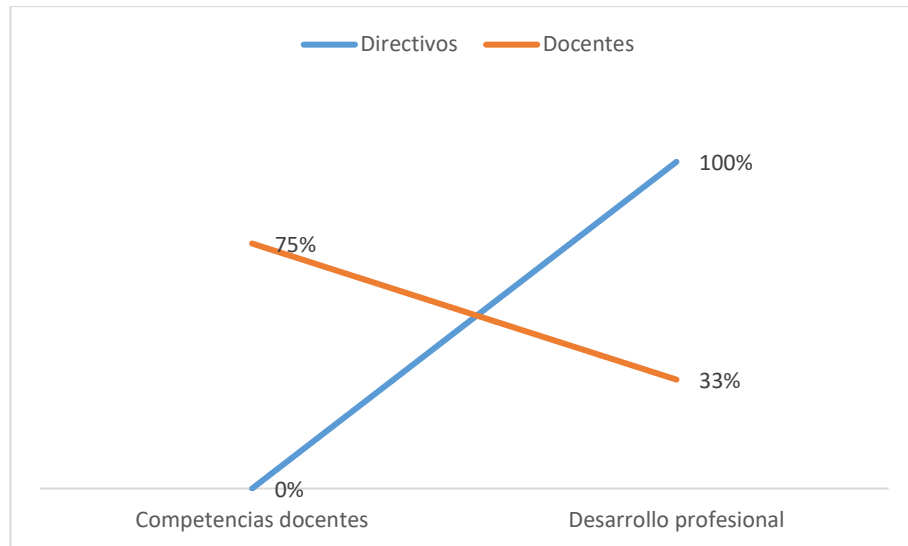


Figura 32. Profesionalización

Según Díaz-Barriga et al. (1996), la profesionalización docente debe ser considerada como un componente del diseño curricular, pues la implementación efectiva de cualquier plan de estudios depende fundamentalmente de las competencias pedagógicas de quienes lo materializan en el aula. En este sentido, los resultados demuestran la existencia de una brecha entre el reconocimiento de esta necesidad y la implementación de programas sistemáticos de desarrollo profesional docente. Esta situación representa un área de oportunidad institucional que podría potenciar significativamente la efectividad del diseño curricular implementado.

4.5. Vigencia del plan de estudio

La vigencia del plan de estudios, desde la perspectiva de la metodología de diseño curricular, se refiere al grado en que un programa educativo mantiene su pertinencia y actualidad en relación con tres dimensiones fundamentales: los avances del conocimiento disciplinar, las transformaciones del contexto socioprofesional y las necesidades cambiantes de la población estudiantil.

Según Díaz-Barriga et al. (1996), la vigencia curricular no constituye un atributo estático que se verifica una sola vez durante el diseño inicial, sino una cualidad dinámica que requiere evaluación y actualización sistemática a lo largo del ciclo de vida del plan de estudios. Por ello, el análisis de vigencia constituye del plan de estudios es un componente esencial de la evaluación curricular que permite identificar desajustes entre lo que se propone y lo que la realidad disciplinar, profesional y social demanda. Para esta variable se consideró el análisis de dos indicadores en la IPES: la relevancia disciplinar y la operatividad.

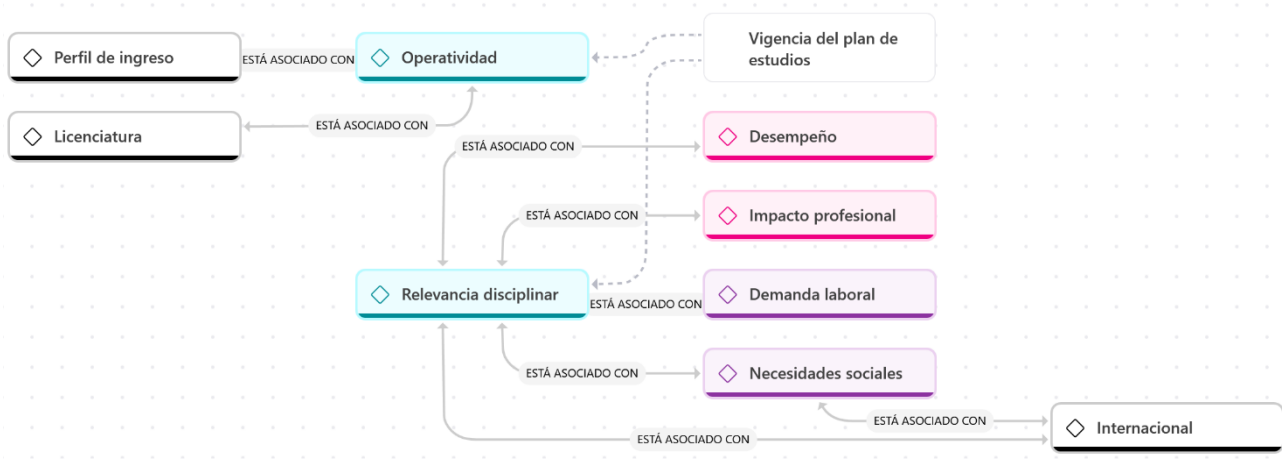


Figura 33. Variable Vigencia del Plan de Estudios.

En la IPES la **relevancia disciplinar**, se determina por los directivos, quienes desempeñan un papel protagónico al fundamentar el diseño de planes de estudio, sí considerando el **desempeño**, **impacto profesional**, **demanda laboral** y **necesidades sociales**, pero a través de sus experiencias personales en el campo profesional, asumiendo implícitamente que su conocimiento se encuentra actualizado. Esta aproximación resulta problemática pues incluso aquellos directivos que también ejercen funciones docentes expresan la necesidad de actualización cuando imparten clases con temarios que ellos mismos no diseñaron.

Esta situación se agrava al considerar la perspectiva docente, pues los profesores identifican múltiples problemáticas en los programas de estudio y si bien realizan esfuerzos individuales de

actualización, complementando los programas con contenidos de vanguardia y haciendo modificaciones, cuando se han realizado intentos institucionales de actualización curricular integral, existe una desconexión crítica entre el trabajo realizado por los docentes como expertos disciplinares y los encargados del diseño curricular o su gestión.

Por otra parte, no existe retroalimentación estudiantil sobre la efectividad curricular, resulta extremadamente difícil mantener la relevancia disciplinar de los programas., a pesar de demostrar un sentido de pertenencia institucional que no encuentra canales formales de expresión en los procesos de diseño curricular.

La **operatividad**, como segundo indicador analizado, depende fundamentalmente del cumplimiento de la normatividad vigente que rige los procesos de apertura, funcionamiento y actualización de planes de estudio. En el área de la salud, esta normatividad es particularmente rígida debido a la existencia de una comisión específica para la formación de recursos humanos en este campo. La autoridad educativa funciona como eje rector del funcionamiento de los planes de estudio, pero paradójicamente también genera limitaciones significativas a la capacidad e innovación.

Desde la perspectiva docente, su participación en el análisis de operatividad se limita a la flexibilidad de adaptar sus programas de estudio al contexto institucional, haciendo uso de las instalaciones disponibles.

El proceso de evaluación de la vigencia de planes de estudio está comprometido por la ausencia de criterios, procedimientos e instrumentos formales de evaluación, dependiendo excesivamente de la normatividad, de iniciativas docentes individuales desarticuladas y excluyendo sistemáticamente la retroalimentación estudiantil.

4.5.1. Relevancia disciplinar

Un elemento imprescindible desde la fundamentación para el diseño y el rediseño de planes de estudio es la pertinencia, vigencia y actualidad de los contenidos que reflejen el estado actual del conocimiento de la disciplina, incorporando las nuevas teorías, técnicas emergentes y evidencia científica actualizada, es por ello que parte del proceso requiere la presentación de los criterios, procedimientos e instrumentos para evaluar el plan y programas de estudios.

Desde la perspectiva institucional, los directivos son quienes tiene un papel protagónico en determinar la relevancia disciplinar de los planes de estudios, pues estos son diseñados a partir de sus experiencias en el campo, al tener un papel protagónico se da por hecho que se encuentran actualizados, aunque quienes también desempeñan funciones de docencia e imparten clases con temarios que ellos no diseñaron, sí expresan la necesidad de actualización.

Tabla 39. Relevancia disciplinar (Perspectiva Directivos)	
Valor del indicador	Frecuencia
Avances conocimiento disciplinar	0
Contexto socioprofesional	1
Necesidades de la población estudiantil	0
Necesidades sociales y de salud	3

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

Está problemática coincide con la perspectiva de los docentes pues se identifican problemáticas en los programas de estudio como: contenidos obsoletos y/o sin evidencia científica, temas redundantes o poco pertinentes y biografía desactualizada.

Tabla 40. Relevancia disciplinar (Perspectiva Docentes)	
Valor del indicador	Frecuencia
Avances conocimiento disciplinar	7
Contexto socioprofesional	5
Necesidades de la población estudiantil	3
Necesidades sociales y de salud	0

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

Lo anterior evidencia que no se cuenta con criterios, procedimientos e instrumentos para evaluar el plan y programas de estudio y si bien se han realizado intentos de actualización del plan en su totalidad existe una desconexión entre el trabajo realizado por los docentes como expertos disciplinares y los encargados del diseño curricular y/o su gestión.

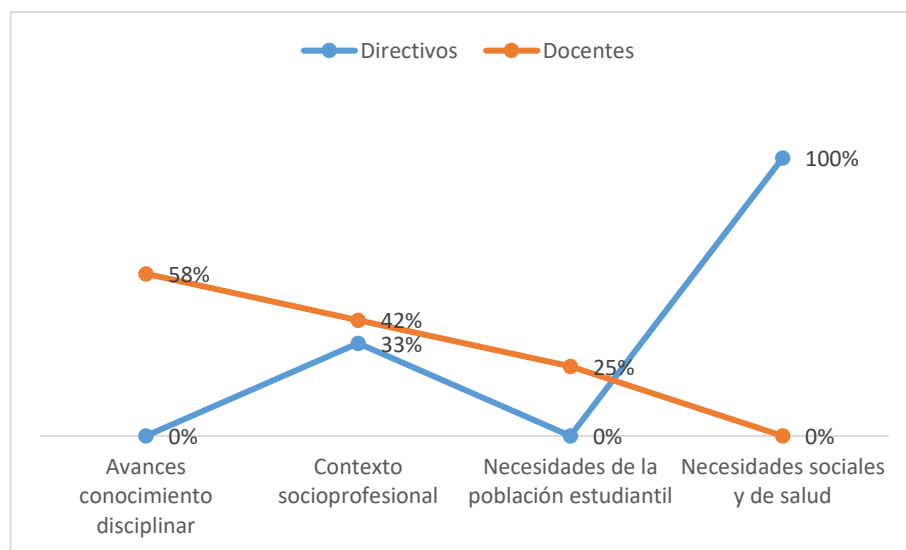


Figura 34. Relevancia disciplinar

Sobre la perspectiva del estudiante en relación con la relevancia disciplinar se consideraron dos ítems, el primero sobre si han tenido la oportunidad de evaluar la efectividad de su plan de estudios y el segundo, si le han permitido sugerir mejoras al programa educativo que está cursando.

Respecto a si los estudiantes han tenido la oportunidad de evaluar la efectividad del plan de estudios actual, los resultados corresponden al ítem 12, representado en la tabla 13, figura 14, como se expuso la participación de los estudiantes es baja, 30% reportan que nunca, 45% que a veces y solo una cuarta parte de la población entrevista declaró que “casi siempre”.

La opinión estudiantil constituye un insumo fundamental para evaluar la relevancia disciplinar de los planes de estudio, pues los estudiantes, al transitar entre el aula y los espacios de clínica y práctica profesional, identifican directamente las brechas entre la formación recibida y las demandas reales del campo laboral, incluso dentro del espacio abierto para comentarios los estudiantes expresan la necesidad de impulsar académicamente su plan de estudios, demostrando un sentido de pertenencia institucional alineado a su filosofía.

Por último, el segundo ítem, sobre si se les ha permitido realizar sugerencias de mejora a el plan de estudios.

Tabla 41. Estadísticos ítem 13	
Medida	Valor
Media	1.75
Desviación estándar	0.91
Varianza	0.83

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

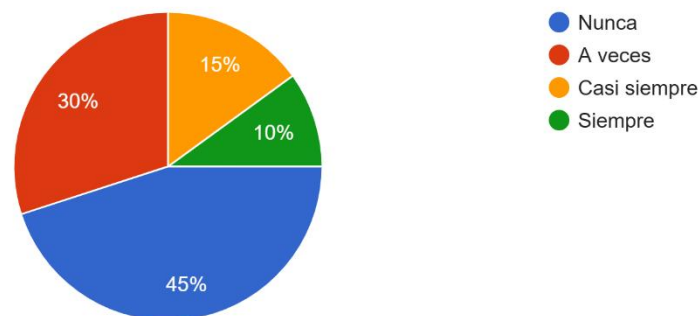


Figura 35. Participación para sugerir mejoras al plan de estudios.

Los resultados reflejan que solo una cuarta parte de los estudiantes encuestados han tenido la oportunidad de superior mejorar en algún momento de su trayectoria académica, los resultados son críticos pues el 45% reporta nunca haber tenido esa oportunidad, sin retroalimentación estudiantil regular sobre la efectividad curricular, es difícil mantener la relevancia disciplinar de los programas.

4.5.2. Operatividad

La operatividad en el diseño curricular se refiere a la viabilidad práctica y funcionalidad de un plan de estudios para su implementación concreta dentro del contexto institucional específico. Según Díaz-Barriga et al. (1984), la operatividad implica verificar que el currículo diseñado pueda efectivamente ejecutarse considerando los recursos humanos, materiales, financieros y de infraestructura disponibles en la institución educativa, así como el cumplimiento de la normatividad vigente que regula la operación de programas educativos en sus distintos niveles y modalidades.

En el campo institucional, la operatividad del plan de estudios depende en gran medida del cumplimiento a la normatividad vigente, está es la que rige los procesos de apertura, funcionamiento y actualización de planes de estudio, además de otros procesos institucionales como el ingreso, permanencia y egreso en la institución. En el área de la salud, la normatividad es más rígida, pues se cuenta con un organismo específico para la formación de recursos humanos en salud.

En general no se realiza ningún procedimiento de análisis del funcionamiento y viabilidad de los aspectos académicos administrativos institucionales e interinstitucionales. No obstante, al ser la autoridad educativa el eje rector del funcionamiento de los planes de estudio se reconocen ciertas limitaciones y desafíos; en primer lugar, respecto al cupo de la institucional, sí se considera

la capacidad instalada de la institución, pero el rango está determinado por el número de espacios clínicos que existen. En segundo lugar, el ingreso y permanencia pues la Secretaría de Educación Pública Estatal y Federal, determina la documentación necesaria para dar de alta a los estudiantes.

Tabla 42. Operatividad (Perspectiva Directivos)

Valor del indicador	Frecuencia
Normatividad	3
Gestión escolar	1

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

En términos de diseño curricular, la institución también se ve limitada por la normativa, en cuestiones como duración del plan de estudios, existen rangos establecidos conforme a los acuerdos para el otorgamiento del RVOE que delimitan mínimos y máximos de años, horas, y créditos para cada nivel educativo.

Por otra parte, las regulaciones en el área de salud han sido una barrera para que la institución pueda proponer mejoras o nuevos planes de estudio, debido a que actualmente se cuentan con guía que integran criterios definidos para planes de estudio específicos y no es considerado lo que se sale de la norma o lo que se desconoce para las autoridades, esto es una limitante grave, pues, de acuerdo a lo reportado por lo directivo que son quienes proponen nuevos planes” a nivel internacional existen tendencia sustentadas científicamente que a nivel nacional aún no son reconocidas, lo que atenta con la innovación y desarrollo científico del país.

Desde la perspectiva docente la única consideración que se tiene sobre su participación en el análisis de la operatividad se da en términos de los planes de estudio pues los docentes tienen la libertad de adaptar sus programas de estudio al contexto institucional, haciendo uso de las instalaciones especiales que se cuentan en función del contenido.

Tabla 43. Operatividad (Perspectiva Docentes)

Valor del indicador	Frecuencia
Normatividad	3
Gestión escolar	12

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

Un aspecto particular de la IPES es que la mayoría de los docentes entrevistados, en algún momento de la historia institucional, han ocupado puestos administrativos, por lo que declaran que en durante su gestión sí solicitaban a los docentes retroalimentación para actualización y análisis sobre la operatividad del plan de estudios, no obstante, estos momentos surgen de una iniciativa individual y no se encuentran documentados, sistematizados o con un seguimiento.

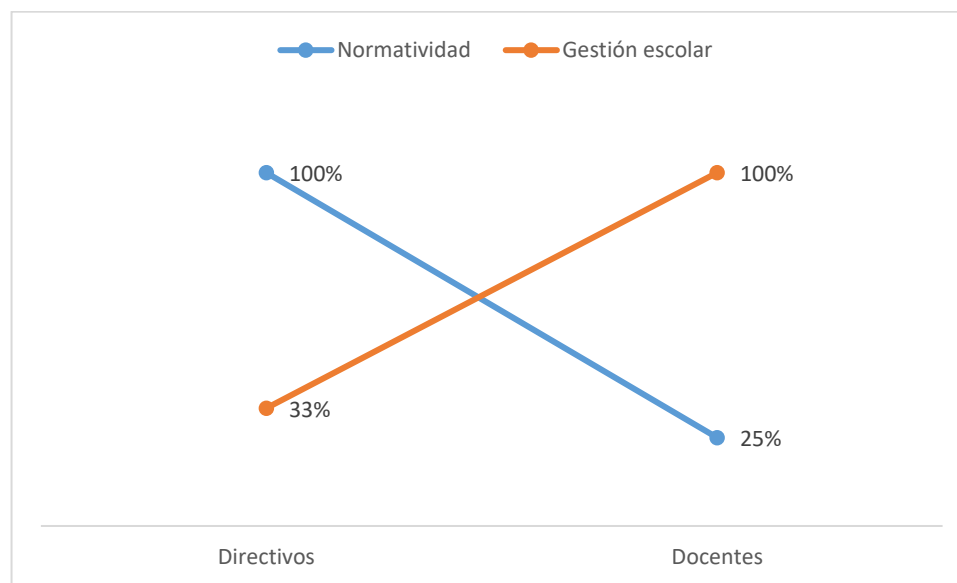


Figura 36. Operatividad

Ahora bien, respecto a la perspectiva estudiantil, se les preguntó a los estudiantes si en algún momento han sido consultados sobre sus características socioeconómicas, necesidades económicas y de becas, como fuente de información para considerar la viabilidad en términos de recursos materiales, financieros y de infraestructura en la institución educativa.

Tabla 44. Estadísticos ítem 6	
Medida	Valor
Media	1.75
Desviación estándar	0.91
Varianza	0.83

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

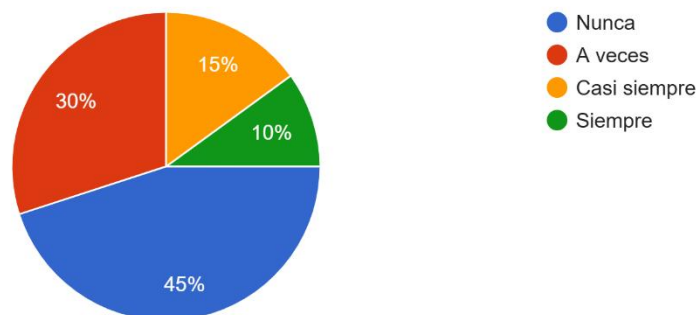


Figura 37. Participación de los estudiantes en estudios o encuestas sobre su nivel socioeconómico.

Los estudios socioeconómicos muestran niveles moderados de implementación, con el 30% de estudiantes participando a veces. Sin embargo, el 45% nunca ha participado, sugiriendo inconsistencias en la operatividad de los sistemas de evaluación institucional.

Tabla 45. Estadísticos ítem 7	
Medida	Valor
Media	1.75
Desviación estándar	0.91
Varianza	0.83

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

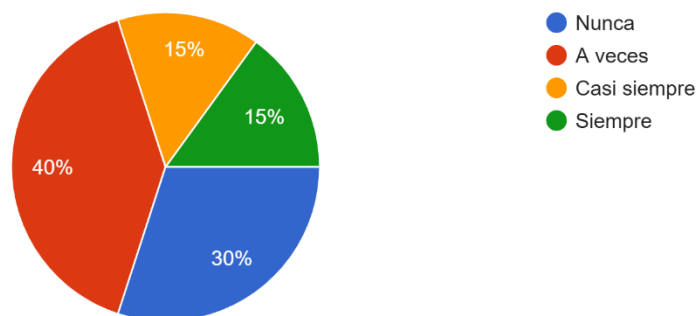


Figura 38. Participación de los estudiantes en consultas sobre necesidades de apoyo económico o becas.

Las consultas sobre apoyo económico presentan la segunda media más alta del instrumento, con el 30% de estudiantes reportando consultas frecuentes o constantes. Solo el 30% nunca ha sido consultado, indicando mejor operatividad en sistemas de apoyo financiero comparado con otros aspectos curriculares, esto tiene relación con la normatividad vigente, ya que también es un requisito de operación para las IPES contar con determinado número de becas, fundamentadas en las necesidades de los estudiantes, sin embargo, no se realiza ningún estudio o análisis que vincule estos resultados con la operatividad del plan de estudios.

El último ítem vinculado con operatividad es el 13, relacionado con la oportunidad de evaluar la efectividad de su plan de estudios, los resultados se presentan en la Tabla 22 y Figura 26, caracterizados por una carencia de participación, esta deficiencia compromete la capacidad operativa de los programas para implementar mejoras basadas en retroalimentación estudiantil.

Finalmente, también se expresó por parte de los estudiantes inconformidades respecto a la infraestructura de la institución, ya que ésta, desde su perspectiva, no cumple con los requisitos para desarrollar el plan de estudios.

Las instalaciones no tienen mantenimiento y no se ve realmente utilizado los pagos que nos exigen para lo que corresponde (7:2 COMEST).

4.6. Seguimiento de egresado

Según Díaz Barriga (1984), el seguimiento de egresados es un elemento fundamental para la evaluación curricular, ya que permite determinar la pertinencia y vigencia de los planes de estudio en relación con las demandas del mercado laboral y las necesidades sociales.

Los resultados demuestran una carencia de un sistema organizado y formal de evaluación de egresados por parte de la institución. Esta carencia se reconoce por parte de la institución como una necesidad de retomar en el futuro, además se distinguen las limitaciones operativas para el seguimiento de egresados y la discontinuidad en los procedimientos de seguimiento cuando se han aplicado. Así, este seguimiento informal se limita solo al desempeño de los egresados cuando se tiene testimonio de su desempeño.

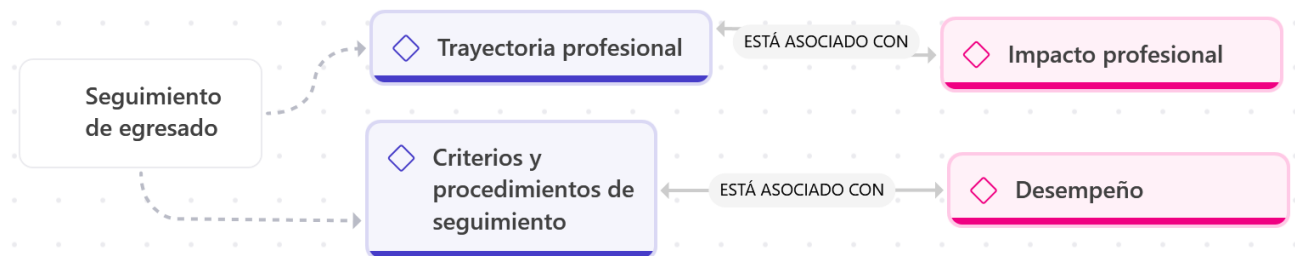


Figura 39. Variable Seguimiento de Egresado.

Respeto a la trayectoria profesional, esta se vincula en su mayoría con estudios documentales sobre las necesidades sociales y comparativo con el mercado, poco se consulta al egresado, salvo los casos de éxito que regresan a la institución, los cuales se toman de ejemplo, siendo este impacto profesional un elemento distintivo que hace pensar a la IPES que el plan de estudios es pertinente y logra el resultado deseado.

4.6.1. Criterios y procedimientos de seguimiento

Como parte del seguimiento de egresados, la metodología de diseño curricular demanda la presentación de los criterios, procedimientos e instrumentos que permitan evaluarlo. El análisis de la IPES revela inconsistencias en el seguimiento de egresados, principalmente porque se evidencia la carencia de un sistema organizado y formal de evaluación de egresados. Esto contradice los planteamientos de una evaluación integral, desde la perspectiva de Tyler (1973), para que la evaluación sea integral debe fundamentarse en múltiples fuentes de información, no únicamente en percepciones docentes.

La institución ha implementado algunas estrategias informales de seguimiento, principalmente a través de contactos ocasionales con empleadores y pacientes en los que se cuestiona sobre su **desempeño** en el campo laboral, y si bien estos comentarios proporcionan una retroalimentación valiosa sobre aspectos humanísticos de la formación, no constituyen un sistema formal de evaluación.

Se identificaron algunos elementos preocupantes como la discontinuidad en los procedimientos de seguimiento, pues su desarrollo u omisión depende completamente de quien asuma el cargo, es decir, nuevamente tiene relación con iniciativa individual, más que con un proceso formal y definido, los que representa un retroceso en la capacidad institucional para evaluar la pertinencia curricular.

Por otra parte, se reconocen las dificultades operativas del seguimiento pues al egreso se pierde el contacto con los estudiantes y existen factores externos que les impiden mantener una relación cercana y si bien estas dificultades no eximen a la institución de contar con criterios y procedimientos de seguimiento de egresados, la aplicación de la entrevista coadyuvó a reflexionar sobre esta necesidad y reconocer la importancia de incorporarlo y sistematizarlo.

4.6.2. Trayectoria profesional

El análisis de la trayectoria profesional de egresados incluye el desarrollo de estudios donde las instituciones de educación superior documentan las trayectorias profesionales, contribuciones sociales, innovaciones científicas y tecnológicas, demanda del plan de estudios, entre otros. De acuerdo con Taba (1974) el análisis de la trayectoria profesional permite evaluar la efectividad del currículo en términos de su impacto social y profesional.

Dentro de la IPES se reconocen algunas prácticas que abonan a este indicado, por ejemplo, el análisis de la demanda del plan de estudios, desarrollan estrategias como benchmarking con otras instituciones para determinar las tendencias en la formación, esto incluye perspectivas no solo nacionales también internacionales, esta práctica es fundamental para mantener la competitividad y pertinencia de los programas educativos en un contexto globalizado (Díaz, 1984).

Sobre las contribuciones sociales, innovaciones científicas y tecnológicas, solo se consideran a través de anécdotas sobre la buena inserción laboral, en la que, a voz de los directivos, resalta el perfil humanista conforme a los valores institucionales.

Para conocer sobre la trayectoria profesional y casos de éxito, se depende totalmente de la iniciativa de los egresados, pues ellos de forma voluntaria, regresan a compartir, a través de charlas informales, el “éxito” que han tenido en el campo laboral, al insertarse a instituciones de prestigio en el área de la salud, rehabilitación y discapacidad, hasta el establecimiento de clínicas propias. Esta información, aunque anecdótica, sugiere que el programa educativo está generando profesionales competitivos en el mercado laboral.

4.7. Análisis del mercado ocupacional

Una de las fuentes de información para verificar la viabilidad, relevancia y pertinencia de la formación destinada para los profesionales en educación superior es el **análisis del mercado**

ocupacional y de las habilidades requeridas del egresado, para modificar o ampliar los aspectos desarrollados en la etapa de organización y estructuración curricular.

En la IPES el **análisis del mercado ocupacional** se desarrolla como un proceso estructurado pero limitado de investigación de necesidades que, si bien demuestra rigor metodológico en su fase inicial de diseño curricular, carece de mecanismos sistemáticos de actualización continua.

La consideración de las **necesidades sociales** constituye un punto de partida a través de un diagnóstico situacional basado en datos estadísticos nacionales e internacionales, situación actual de salud y mercado laboral. Esta información se complementa mediante la adaptación de experiencias de otros países y la búsqueda de elementos diferenciadores respecto a otras instituciones. La institución presenta una perspectiva teórica disciplinar definida y focalizada, elemento que se vincula con la necesidad de que los planes de estudio sean **relevantes** en el campo **disciplinar**.

No obstante, se identifica una concentración significativa de toma de decisiones respecto a las necesidades sociales en la figura de los directivos. Si bien su conocimiento del campo profesional es evidente y valioso, esta centralización sugiere que los resultados de la investigación se orientan específicamente hacia las líneas institucionales predefinidas, potencialmente dejando de lado otras necesidades sociales que podrían ser identificadas mediante procesos más participativos que no excluyan información valiosa de estudiantes y docentes quienes mantienen contacto directo con los campos de práctica profesional y pueden identificar necesidades emergentes que no son visibles.

La **demanda laboral**, segundo componente del análisis del mercado ocupacional, se vincula tanto con las **necesidades sociales** como con la elaboración del **perfil profesional**, este balance resulta fundamental para formar profesionales capaces no solo de responder a

requerimientos actuales sino también de anticipar y generar transformaciones en sus campos profesionales.

El proceso de investigación de **demanda laboral** presenta una secuencia que podría considerarse invertida respecto a la metodología tradicional de diseño curricular. La investigación se realiza posterior a la determinación del nombre del plan de estudios, esta secuencia sugiere que, si bien existe fundamentación teórica, la toma de decisiones surge de la experiencia empírica.

Al igual que con las **necesidades sociales**, el análisis de la demanda laboral no contempla un seguimiento sistemático, a menos que existan procesos formales de cambio o actualización curricular, lo que impacta directamente en la **relevancia disciplinar**, generando el desfase identificado por los docentes entre contenidos curriculares y requerimientos de los campos profesionales.



Figura 40. Variable Análisis del Mercado Ocupacional.

4.7.1. Necesidades sociales

En la metodología de Díaz Barriga (1984), se sostiene que todo diseño curricular debe originarse en un diagnóstico riguroso de las necesidades sociales y profesionales que el programa pretende atender y que además ésta deberá ser una actividad de investigación continua, a fin de determinar de manera adecuadas las necesidades sociales a ser abordadas por el profesional.

La IPES demuestra la existencia de un proceso estructurado de identificación de necesidades, se considera, sobre todo un diagnóstico situacional considerando: el análisis estadístico nacional e internacional, situación actual de salud, mercado laboral. Posterior a ello se adaptan las experiencias de otros países y buscar elementos diferenciadores respecto a otras instituciones. Los indicadores se alinean fundamentalmente a lo requerido por la CIFRHS y es en el documento del primer criterio, campo disciplinar en el que queda declarado como documento formal de respaldo.

Tabla 46. Necesidades sociales (Perspectiva Directivos)	
Valor del indicador	Frecuencia
Datos estadísticos nacionales	2
Datos estadísticos internacionales	2
Situación actual de salud	1

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

La IPES, presenta una perspectiva teórica disciplinar rígida, pues sus planes de estudio se desarrollan en dos áreas prioritarias: la discapacidad, que es la línea histórica de la institución y el envejecimiento poblacional, como línea emergente, esta búsqueda de diferenciación es estratégica según Glazman y De Ibarrola (1978), quienes señalan que los programas deben ofrecer valor agregado específico.

Este enfoque, además, es congruente con los planteamientos de Taba (1974), quien establece que el diagnóstico de necesidades debe preceder cualquier decisión curricular. No obstante, gran parte de la toma de decisiones respecto a las necesidades sociales depende de los directivos, que, si bien su conocimiento del campo profesional es evidente, da a entender que los

resultados de la investigación se orientan específicamente a estas líneas, dejando de lado otras necesidades sociales emergentes.

El enfoque participativo es consistente con los principios de Díaz Barriga (1984) sobre la necesidad de involucrar a diversos actores en el diseño curricular. Sin embargo, existe una brecha importante desde la perspectiva estudiantil y docente, pues los testimonios evidencian que no se consideran sus opiniones, necesidades, requerimientos, situaciones que tienen. Esta situación impacta en la actualización curricular continua desembocando en obsolescencia curricular, pues existen planes de más de diez años sin actualización, por lo que contar con mecanismos formales de actualización curricular basados en el análisis continuo de necesidades sociales, tal como propone Arnaz (1981) resulta urgente.

4.7.2. Demanda laboral

El análisis de la demanda laboral en el modelo de Díaz Barriga (1984), establece que el currículo debe responder a las necesidades reales del mercado ocupacional y de las habilidades requeridas del egresado sin subordinarse completamente a ellas, manteniendo un equilibrio entre formación técnica y desarrollo integral para modificar o ampliar los aspectos desarrollados en la etapa de organización y estructuración curricular.

De acuerdo con Glazman y De Ibarrola (1978) el análisis del mercado ocupacional debe tener un enfoque multidimensional, es decir, considerar diferentes perspectivas, en ese sentido la IPES para el desarrollo de sus planes de estudios incorpora información sobre la situación ideal deseable de la sociedad, distribución de los servicios profesionales en el área de salud, la situación de salud a nivel internacional, nacional y local, así como los sectores en los que podría insertarse el egresado.

Tabla 47. Demanda laboral (Perspectiva Directivos)	
Valor del indicador	Frecuencia
Estadística del mercado laboral	3
Habilidades requeridas	1

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

Este proceso de investigación se realiza posterior a la determinación del nombre del plan de estudios, es decir, un directivo propone un nuevo plan de estudios con base a su experiencia y se presenta un proyecto ante el consejo para su autorización, posterior a su aprobación este proyecto debe ampliarse a fin de cubrir con los requisitos de CIFRHS, dentro de estos criterios se consideran elementos del desempeño profesional que abonan a este indicador.

Esta actividad, se realiza al inicio de proceso de diseño como parte del procedimiento de apertura que establece la autoridad educativa, y para el diseño del perfil de egreso, un elemento destacable de la institución es la estrecha relación de la filosofía institucional con los dos temas centrales en los que han decidido orientar su oferta educativa: envejecimiento y rehabilitación.

No obstante, durante la operación del plan de estudios no se realiza un seguimiento a las demandas laborales, solo se vuelven a considerar cuando existen procesos formales de cambio o actualización del plan de estudios, esto se reconoce por parte de los directivos como un área a reforzar y una necesidad de contar con un análisis integral, así mismo, se refuerza la necesidad de contar con investigaciones constantes fundamentadas en estudios sobre la disciplina a fin de no basarse solo del conocimiento experiencial.

También, desde la perspectiva docente, éstos identifican desfases entre currículo y la demanda laboral, al presentarse contenidos obsoletos respecto a los requisitos o solicitudes que los estudiantes tienen en los escenarios de práctica clínica y profesional.

Este testimonio resalta la rapidez con que evoluciona el conocimiento profesional y la necesidad de mecanismos ágiles de **actualización curricular**, que ayuden a mantener la **relevancia disciplinar** de los planes de estudio, respondiendo a las **demandas del mercado ocupacional**.

4.8. Impacto de programa educativo y el profesional

El análisis del impacto del programa educativo y el profesional en su contexto presenta una paradoja significativa: si bien existe conciencia institucional sobre la importancia de evaluar el desempeño y el impacto profesional de los egresados como criterios últimos de efectividad curricular, la institución carece de sistemas formales y estructurados para realizar esta evaluación de manera sistemática.

La variable, impacto del programa educativo y el profesional se relaciona con dos indicadores: desempeño e impacto profesional. En el primer indicador, se evidencia el vínculo con los criterios y procedimiento de seguimiento, descritos en el apartado 4.6.1., los cuales se basan en testimonios informales y con la relevancia disciplinar del plan de estudios, mientras que el segundo indicador se enlaza con la trayectoria profesional y como variable en la continuidad con estudios de posgrado.

La información disponible, aunque cualitativamente valiosa está sesgada pues limita su representatividad y utilidad para fundamentar decisiones de mejora curricular, resulta imperativo establecer criterios claros y multidimensionales de evaluación del desempeño e impacto que incluyan indicadores cuantitativos (tasas de inserción laboral, niveles salariales, tasas de continuación a posgrado) y cualitativos (satisfacción de empleadores, contribuciones al campo disciplinar, innovaciones implementadas).

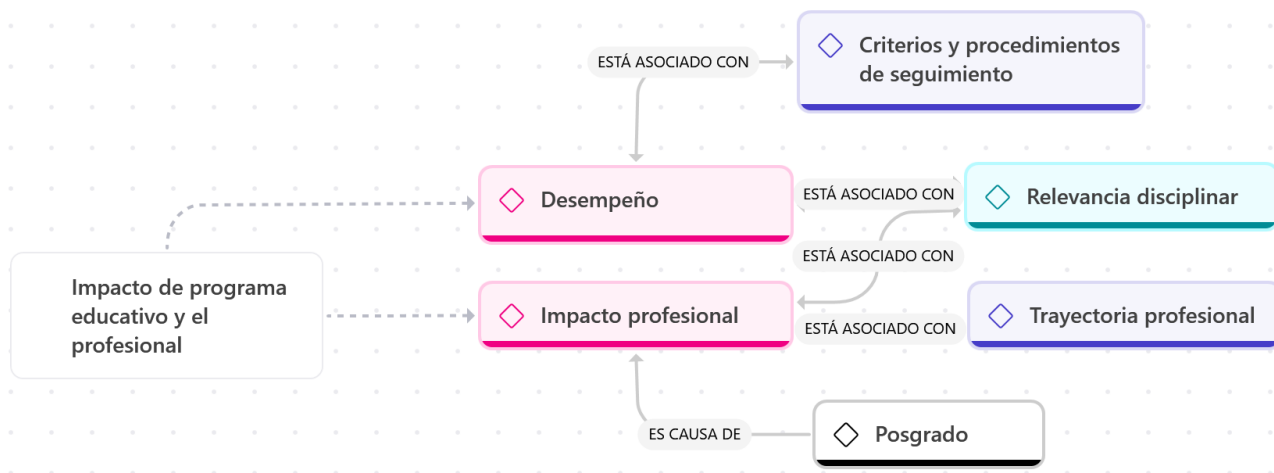


Figura 41. Variable Impacto de Programas Educativos y el Profesional.

4.8.1. Desempeño

La evaluación del **desempeño** de egresados constituye un indicador fundamental de la efectividad curricular, según Stufflebeam y Shinkfield (1987), el desempeño profesional es el criterio último para validar la pertinencia de un programa educativo, por ello debe realizarse una investigación de las funciones profesionales desarrolladas en el desempeño laboral, con respecto a la capacitación ofrecida en la carrera y a la ofrecida a los egresados de otras instituciones.

La IPES no cuenta con un proceso estructurado de seguimiento del desempeño de sus egresados, reconoce que está es un área pendiente la cual se dificulta porque al egresar de la institución se pierde el contacto con los estudiantes quienes, en su calidad de egresados, ya no cuentan con un requisito que los obligue a mantener sus datos actualizados o bien a tener contacto cercano con la institución y si bien estos casos se dan, dependen totalmente de la iniciativa del egresado quien culminó sus estudios satisfactoriamente y regresa ya sea por motivos laborales, docencia o clínica; académicos, al estudiar un posgrado; o bien por motivos sentimentales de aprecio hacia docentes o directivo.

Tabla 48. Desempeño (Perspectiva Directivos)

Valor del indicador	Frecuencia
Comparativa con otras instituciones	1
Desempeño laboral/profesional	3

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

A partir de la retroalimentación informal que reciben la IPES por parte de los egresados, empleadores o pacientes, se determinan tres competencias que son percibidas como elementos destacables del desempeño de sus egresados: visión humanista en la atención, capacidad de trabajar con las familias y adaptabilidad a diferentes contextos. Así, el desempeño se mide en función de sus habilidades, valores y conocimientos, elementos vinculados con la relevancia disciplinar del plan de estudios.

A pesar de que esta información es relevante, no es suficiente para obtener medir el impacto del programa educativo a través del desempeño de sus egresados, como se comentó anteriormente, esta omisión se reconoce por la IPES como un área necesaria de reforzar e implementar incorporando indicadores como: sector de inserción laboral, sueldo, satisfacción por parte de sus empleadores, entre otros.

Finalmente, si bien se reconoce como dificultad el acceso a la información actualizada de los exalumnos, también se determina que la IPES tiene valiosas fuentes de información sobre el desempeño a través de los espacios de campos clínicas y prácticas profesionales con los que mantiene convenio.

4.8.2. Impacto profesional

El impacto profesional representa la dimensión más amplia de la efectividad curricular, trascendiendo el desempeño individual para considerar la contribución social de los egresados, por ello se debe contar con una investigación del logro, impacto y alcances de la incidencia de la labor profesional del egresado en las diferentes áreas especificadas en el perfil profesional, tanto a corto como a largo plazo, en la solución de los problemas planteados.

Al igual que con el desempeño, la IPES reconoce **no tener un proceso formal de seguimiento** o estudios sistemáticos del impacto profesional, la información se basa en la retroalimentación positiva que reciben de sus egresados en el campo laboral o escenarios de práctica.

Tabla 49. Impacto profesional (Perspectiva Directivos)	
Valor del indicador	Frecuencia
Trayectoria profesional (exitosa)	3
Contribución social del plan de estudios	1

Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista semiestructurada

A partir de estos reportes informales se determinan como áreas de impacto: atención a la discapacidad; formación en un área emergente como es el envejecimiento, así como el reconocimiento al impulso de áreas de especialización, esto fundamentalmente para el plan de estudios de Fisioterapia, lo que deja como debilidad la atención a las otras áreas o disciplinas que también se forman dentro de la IPES.

Basándonos en testimonio de los directivos, se reporta una buena inserción profesional y respuesta a las demandas laborales, empero, como único indicador de medición del impacto profesional consideran las trayectorias profesionales exitosas, que, aunque valiosas, son limitadas.

Por último, si bien este indicador no estaba contemplado para ser analizado desde la voz de los estudiantes existe preocupación por parte de quienes cursar licenciaturas diferentes a Fisioterapia pues reconocen una carencia en su preparación en el área de especialización lo que impacta en la reputación de la institución, pero sobre todo en la atención a pacientes y con ello en la solución de problemas que, como especialistas en el área de la salud, deberían saber resolver.

4.9. Análisis general

A partir de los resultados anteriores, retomando la Figura 9 sobre la relación entre variables e indicadores con las Etapas de la Metodología de Diseño curricular, determina que;

En la Etapa 1. Fundamentación de la Carrera Profesional, la IPES demuestra un proceso estructurado, pero centralizado de identificación de necesidades sociales, con fortalezas metodológicas, pero limitaciones en cuanto a participación y actualización continua.

En la Etapa 2. Elaboración del Perfil Profesional, se evidencia un sistema desarticulado donde existen esfuerzos individuales significativos a nivel docente, pero carencia de mecanismos institucionales sistemáticos de seguimiento y evaluación para la construcción y mejora continua del perfil profesional.

En la Etapa 3. Organización y Estructuración Curricular, revela un proceso estructurado en su fase inicial, pero con secuencia invertida respecto a la metodología tradicional de diseño curricular, además carecer de actualización continua durante la operación del plan de estudios.

Finalmente, en la Etapa 4. Evaluación Continua del Currículum, existe una ausencia total de procesos estructurados y dependencia de retroalimentación informal y anecdótica, lo que limita la validación de la pertinencia del programa educativo.

En general, durante todas las etapas la participación de los actores educativos en los procesos de diseño curricular (Figura 42) es la misma: en el caso de los directivos tienen nivel de

participación alta como líderes del proceso, diseño y toma de decisiones estratégica; los docentes tiene un nivel medio de participación que se divide en dos acciones prioritarias, la primera como informantes y expertos disciplinares para colaborar en actualizaciones curriculares durante procesos formales, y la segunda como ejecutores de los planes de estudio; finalmente los estudiantes son los que presentan un nivel de participación muy bajo pues no participan, ni son consultados sistemáticamente en el desarrollo del diseño curricular, con ellos otros actores que no fueron contemplados para esta investigación, pero si mencionados como egresados y empleadores, también tiene una participación nula lo que representa un sesgo en la evaluación curricular de los planes de estudio.

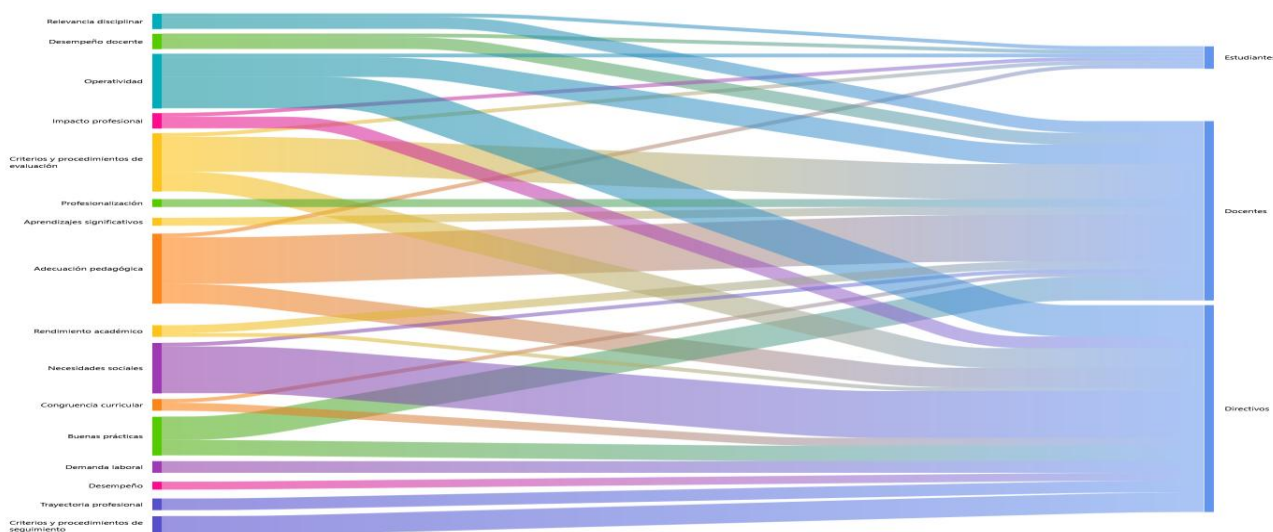


Figura 42. Participación de los actores educativos en los procesos de diseño curricular.

Los actores que deben participar en el proceso de diseño curricular son: docentes, estudiantes, directivos, egresados, empleadores y grupos colegiados; su nivel de participación dependerá de la etapa en la que se encuentre el proceso, así como el nivel de concreción curricular. Vinculado con la mejora continua del currículum y con los niveles de concreción curricular, se definen tres niveles de revisión en los que se puede desarrollar el proceso de diseño o diseño de planes de estudios: micro, meso y macro o global (Figura 33).



Figura 43. Niveles de revisión curricular.

Así se puede determinar que el cumplimiento de la Metodología de Diseño Curricular por parte de la IPES es el siguiente:

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE DISEÑO CURRICULAR					
Componente	Estado	Actor educativo	Nivel		
			Macro	Meso	Micro
<i>Etapa 1 Fundamentación de la carrera profesional</i>					
Necesidades sociales	●	DIR	X		
Mercado ocupacional	●	DIR	X		
Viabilidad institucional	●	DIR	X		
<i>Etapa 2 Elaboración del perfil profesional</i>					
Áreas de práctica	●	DIR/DOC		X	X
Funciones profesionales	●	DIR/DOC		X	X
Perfil de egreso	●	DIR		X	
Población estudiantil	●	DOC			X
<i>Etapa 3 Organización y estructuración curricular</i>					
Contenidos	●	DIR/DOC		X	X
Secuencia curricular	●	DIR		X	X
Estrategias didácticas	●	DOC			X
Programas de estudio	●	DIR		X	X
Congruencia curricular	●	DIR	X		





<i>Etapa 4 Evaluación continua del currículum</i>			
Sistema de evaluación		DIR	X
Seguimiento de egresados		DIR	X
Actualización sistemática		DIR	X
Cumplimiento normativo		DIR	X

Tabla 50. Evaluación del Proceso de Diseño Curricular CMUCH

En la cual;








Tabla 51. Simbología Estado	
	Cumplimiento satisfactorio - Mantener
	Cumplimiento básico - Requiere atención
	Cumplimiento insuficiente - Acción urgente

Tabla 52. Simbología Actores Educativos	
DIR	Directivos
DOC	Docentes
EST	Estudiantes

Los resultados globales a cada etapa reflejan que los esfuerzos institucionales se centran en la fundamentación del plan de estudios como requisito normativo para la apertura de un plan de estudios en salud, no obstante, las deficiencias en las etapas 2 y 3 y la carencia total de un proceso de evaluación y mejora continua es un riesgo que afecta directamente a la calidad y pertinencia de los planes de estudio.

Tabla 53. Cumplimiento global de la Metodología de Diseño Curricular	
Fundamentación de la carrera profesional	
Elaboración del perfil profesional	
Organización y estructuración curricular	
Evaluación continua del currículum	

La evaluación anterior, expone áreas críticas dentro de la IPES que deben ser atendidas de forma prioritaria. En primer lugar, el desarrollo e implementación de un sistema de evaluación continua del currículum, con el propósito de que se verifique la congruencia curricular de los planes actuales y se establezcan estableciendo relación con otros actores importantes del proceso educativo como son estudiantes, egresados y empleadores. Este sistema de evaluación deberá contemplar aspectos vinculados con el seguimiento de egresados, desempeño docente, y desarrollar estudios a fin de caracterizar a la población estudiantil de la IPES.

En segundo lugar, si bien la IPES no tiene la capacidad de contar con personal dedicado exclusivamente al diseño curricular, se recomienda la generación de un comité curricular que cuente con capacitación completa a fin de que pueda coordinar los procesos de creación y rediseño de la oferta académica de la universidad. En este sentido la capacitación deberá extenderse a los docentes en temas de diseño curricular, modelo educativo y habilidades pedagógicas, considerando que los docentes son quienes actúan como expertos disciplinares y quienes llevan a la operación los planes de estudio.

4.10. Propuesta del Modelo Instrumental de Evaluación del Proceso de Diseño Curricular

El objetivo de este apartado es presentar la propuesta de Modelo Instrumental de Evaluación del Proceso de Diseño Curricular de planes de estudio del área de la salud. Este modelo se articula en cinco ejes fundamentales para la construcción, implementación y mejora continua de planes de estudio; integrando desde los fundamentos institucionales hasta la evaluación curricular. La propuesta busca generar una guía para que las IPES puedan valorar la metodología o procesos de diseño curricular que realizan e identificar de manera ágil los componentes que deben reforzar.

El Modelo de Modelo de Evaluación del Proceso de Diseño Curricular (Figura 34) se organiza en cinco ejes. Cada eje está integrado por una serie de componentes los cuales interactúan de manera flexible, es decir que no existe una secuencia lineal, salvo en el último eje de mejora continua.

- 1. Eje Condiciones y Fundamentación Institucional:** la IPES cuenta con los insumos conceptuales, diagnósticos y bases normativas para iniciar un proceso curricular sólido. Componentes: fundamentación disciplinar y pedagógica, modelo educativo y filosofía institucional, análisis de la población estudiantil, tendencias y necesidades sociales, diagnóstico del campo profesional.
- 2. Eje Organización Interna del Proceso Curricular:** la IPES tiene un proceso claro, ordenado y consistente para construir o actualizar planes de estudio. Componentes: roles y responsabilidades, trabajo colegiado, revisión de perfiles ingreso/egreso, coherencia curricular.
- 3. Eje Pertinencia Académica:** la IPES usa información interna para garantizar que el plan diseñado será viable y pertinente. Componentes: evaluación continua del currículum, rendimiento estudiantil, desempeño docente, información de prácticas clínicas/profesionales.

- 4. Eje Pertinencia Social y Profesional:** la institución vincula sus decisiones curriculares con el entorno profesional y con la sociedad. Componentes: mercado laboral, seguimiento de egresados, impacto profesional, necesidades sociales emergentes.
- 5. Eje Implementación, Mejora Continua y Rediseño:** la institución tiene mecanismos para garantizar que el plan, una vez creado, pueda implementarse y mantenerse vigente. Componentes: ciclo de actualización, ajustes fundamentados y documentación del proceso.

La propuesta busca asegurar que los planes de estudio respondan tanto a las necesidades del contexto como a los estándares de calidad requeridos en la formación de recursos humanos en salud, los cinco ejes convergen de la siguiente manera:

El **Eje 1** de Condiciones y Fundamentación Institucional es la base del modelo curricular, sus componentes establecen las condiciones iniciales necesarias para el diseño de cualquier plan de estudios, así como para orientar tanto a la Organización Interna (Eje 2) como a la Pertinencia Social y Profesional (Eje 4).

En el **Eje 2** Organización Interna del Proceso Curricular se traducen los componentes de la fundamentación (Eje 1) en una estructura operativa concreta. Además, se relaciona bidireccionalmente con la Implementación, Mejora Continua y Rediseño (Eje 5), ya que la organización interna debe ajustarse constantemente según los resultados de la evaluación y seguimiento.

El **Eje 3** Pertinencia Académica tiene una relación dialéctica con la Organización Interna del Proceso Curricular (Eje 2) y la Implementación, Mejora Continua y Rediseño (Eje 5) pues proporciona información esencial sobre el funcionamiento interno del programa y vigencia disciplinar que permite identificar áreas de mejora.

En el **Eje 4** Pertinencia Social y Profesional vincula el plan de estudios con su entorno externo, asegurando que responda a las necesidades del campo profesional y social. Este eje se nutre del Eje 1 que proporciona el diagnóstico inicial del campo profesional y las necesidades sociales y alimenta tanto al Eje 2 informando los ajustes necesarios en la organización curricular, como al Eje 5 proporcionando evidencias para la mejora continua.

Finalmente, el **Eje 5** Implementación, Mejora Continua y Rediseño es el único cuyos componentes se encuentran organizados de manera lineal, pues se entiende que sin la presencia del primero “ciclo de actualización,” no es posible la existencia de los otros dos: ajustes fundamentados y documentación del proceso. Este eje actúa como centro del modelo en el que se recibe información de todos los demás ejes del modelo desde la fundamentación; funcionalidad de la organización interna; datos sobre el rendimiento académico; y evidencias sobre la pertinencia social y profesional. A su vez, los resultados de este eje de mejora continua retroalimentan a los 4 ejes cerrando así el ciclo de evaluación y asegurando la evolución constante del plan de estudios.

La intención es que a partir de este modelo surjan una serie de instrumentos de apoyo a las IPES fin de forma ágil puedan detectar áreas de mejora con apoyo de una matriz de verificación del proceso de diseño y actualización curricular.

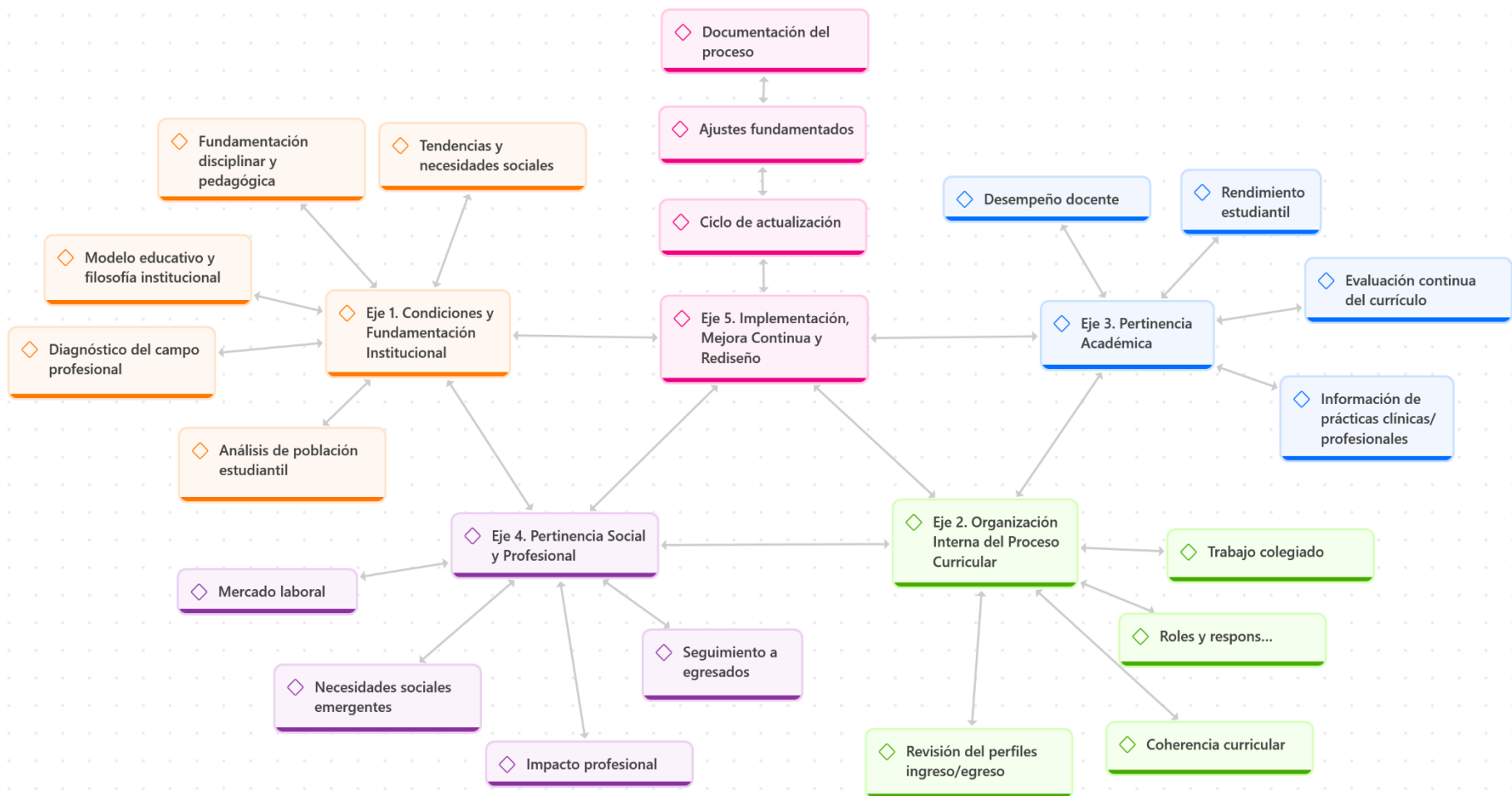


Figura 44. Modelo de Evaluación del Proceso de Diseño Curricular.

MATRIZ DE VERIFICACIÓN DEL PROCESO DE DISEÑO Y ACTUALIZACIÓN CURRICULAR

Componente	Nivel					
	0	1	2	3	4	5
<i>Eje 1 Condiciones y Fundamentación Institucional</i>						
Fundamentación disciplinar y pedagógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Modelo educativo y filosofía institucional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Análisis de la población estudiantil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tendencias y necesidades sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diagnóstico del campo profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Eje 2 Organización Interna del Proceso Curricular</i>						
Revisión de los perfiles de ingreso/egreso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coherencia curricular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Roles y responsabilidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajo colegiado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Eje 3 Pertinencia Académica</i>						
Desempeño docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rendimiento estudiantil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Información de prácticas clínicas/profesionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación continua del currículo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Eje 4 Pertinencia Social y Profesional</i>						
Mercado laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Necesidades sociales emergentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Impacto profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seguimiento a egresados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Eje 5 Implementación, Mejora Continua y Rediseño</i>						
Documentación del proceso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajustes fundamentados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ciclo de actualización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nivel global						

Tabla 54. Matriz de Verificación del Proceso de diseño y Actualización Curricular

NIVEL	CRITERIO	% CUMPLIMIENTO	DESCRIPCIÓN	ESTADO
0	No iniciado	0%	No iniciado	●
1	Planificado: Actividad definida con responsables y plazos	1-39%	Iniciado con avance mínimo	●
2	En proceso: Actividad iniciada con avance documentado	40-69%	Avance significativo con deficiencias	●
3		70-84%	Cumplimiento básico con áreas de mejora	●
4	Completado: Actividad finalizada con evidencias verificables	85-94%	Cumplimiento satisfactorio	●
5		95-100%	Cumplimiento destacado	●

Tabla 55. Escala de Medición de la Matriz de Verificación del Proceso de diseño y Actualización Curricular

El uso del indicador cualitativo “porcentaje de cumplimiento” y semáforo, serán la base para la toma de decisiones en la que:

- VERDE (85-100%): Mantener
- AMARILLO (70-84%): Requiere atención
- ROJO (<70%): Acción urgente

El modelo, pretende ser un sistema integrado donde cada eje cumple funciones específicas pero interdependientes, estableciendo un ciclo con capacidad de autorregulación, a fin de resignificar la evaluación y orientarla a la mejora continua, con una perspectiva de un proceso permanente alimentado por múltiples fuentes de información. Esta estructura permite que los planes de estudio mantengan su relevancia, calidad y pertinencia en contextos cambiantes, respondiendo tanto a las demandas internas de la institución como a las necesidades externas del campo profesional y la sociedad.

CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Esta investigación tuvo como objetivo general el diseño de una propuesta de Modelo de Evaluación del Proceso de Diseño Curricular para planes de estudio del área, de la salud, para ello fue necesaria la comprensión integral del proceso de diseño y evaluación curricular de una institución de educación superior privada dedicada a la formación de recursos humanos en salud. Así mismo, fue necesario el logro de cada uno de los objetivos específicos.

En relación con el primer objetivo específico, **“realizar un análisis documental para comparar el proceso de diseño curricular de una IES con los planteamientos del modelo de diseño curricular, los referentes teóricos y lineamientos normativos”** se evidenció que el Modelo Curricular Institucional conserva elementos de la metodología de diseño curricular propuesta por Díaz Barriga y colaboradores; sin embargo, la comparación permitió identificar vacíos con el área específica de la salud y la normatividad vigente, entre ellos, la incorporación explícita de actividades prácticas o la fundamentación de nuevos programas educativos fuera del catálogo aceptado por la autoridad, lo que dificulta asegurar la pertinencia, actualización e innovación de la oferta académica en el área de la salud.

Por otra parte, resalta que mientras para los referentes teóricos la revisión de elementos normativos es una tarea al inicio del proceso de diseño curricular, en la práctica representa un eje transversal que se retoma durante todo el proceso, así mismo que la nueva reglamentación en materia de apertura de planes de estudio de salud y evaluación curricular tiene una orientación clara de los indicadores a considerar que no necesariamente se encuentran vinculados con los de la institución y que impactan en las cuatro etapas del proceso de diseño curricular.

El análisis comparativo permitió el cumplimiento del segundo objetivo específico **“identificar las categorías de evaluación curricular para planes de estudio del área de la salud”** al delimitar con claridad los elementos que deben considerarse en la evaluación interna y externa del currículo, así como las variables e indicadores que se transformaron en la base para alcanzar el tercer objetivo específico **“evaluar la pertinencia del modelo curricular de una IES que oferta planes de estudio en el área de la salud a partir de la opinión de quienes participan en el proceso de diseño curricular”**.

Para realizar la valoración del modelo de diseño curricular empleado por la institución se emplearon las categorías antes descritas, éstas se vincularon con cada una de las cuatro fases del diseño curricular a partir del análisis basado en la triangulación del discurso de directivos, docentes y los datos estadísticos de la percepción estudiantil, se concluye para cada etapa lo siguiente.

Sobre la primera etapa del proceso de diseño curricular **“Fundamentación de la carrera profesional”** este está centrado en los directivos, dejando de lado la participación de otros actores como docentes, estudiantes, egresados o empleadores, incluso cuando se trata de procesos de rediseño curricular. Existe una paradoja entre el **discurso metodológico** que enfatiza en la investigación rigurosa de necesidades sociales, viabilidad, población estudiantil, entre otros y, la **práctica institucional** que centraliza decisiones y limita la participación.

Esta primera etapa sí se realiza como parte del cumplimiento a la normatividad vigente, de tal manera que los criterios que se consideran para la fundamentación están limitados a los que establece la guía específica para cada plan de estudios. Se utiliza información teórica y estadística, empero, se reconoce la necesidad de implementar estudios sistemáticos institucionales que incluyan: sectores de inserción, niveles salariales, satisfacción laboral, y contribuciones al campo disciplinar, a partir de datos de la IPES, sobre todo en procesos de rediseño o actualización curricular.

Sobre la segunda etapa “**elaboración del perfil profesional**” ésta se encuentra ligada a la etapa de fundamentación, se identifica la existencia de un **proceso estructurado en su fase inicial, pero con secuencia invertida** respecto a la metodología tradicional de diseño curricular, pues primero se determina el perfil profesional que se quiere formar, el nombre del plan de estudios y posterior a ello se fundamenta su pertinencia y viabilidad.

Respecto a la participación de los actores clave, en esta etapa y la siguiente de “**organización y estructuración curricular**”, nuevamente se hace evidente la centralización del proceso a manos de los directivos, lo que genera una brecha entre la práctica docente efectiva y los procesos institucionales formales. Los docentes generan conocimiento valioso sobre el rendimiento estudiantil que no se capitaliza institucionalmente para mejora curricular.

También, existe tensión **entre la libertad de cátedra y la coherencia curricular**: debido a que mientras la autonomía docente permite actualizaciones curriculares ágiles en materia disciplinar y pedagógica, también genera fragmentación y falta de articulación entre materias, lo que impacta en la organización y estructura del plan de estudios en su totalidad, lo que también influye en el logro del perfil de egreso.

Así, es evidente que existen **esfuerzos docentes significativos a nivel micro (aula)**, con fundamentación en principios constructivistas y andragógicos, que representan la base del modelo educativo de la IPES, pero con **ausencia de sistematización institucional** y desconexión entre práctica efectiva y procesos formales de diseño curricular.

En relación con la actualización o rediseño curricular, la adecuación pedagógica tiene **vínculo importante con rendimiento académico y aprendizajes significativos**, pero opera de manera **unidireccional e informal**: los docentes adaptan según observan aprendizajes, pero estas adaptaciones no retroalimentan el diseño curricular institucional.

Como se mencionó anteriormente, resalta en ambas etapas un proceso estructurado en secuencia invertida, pero que además se ve limitado por la normatividad, de tal forma que elementos como duración del plan de estudios, horas mínimas y máximas de trabajo con docente independiente, créditos por nivel educativo e incluso modalidad educativa, ya cuentan con lineamientos y características puntuales definidas por la autoridad educativa a las que la IPES debe alinearse a dichos lineamientos para obtener los permisos de apertura y operación del plan de estudios.

En la cuarta y última etapa “**evaluación continua del currículum**” los resultados demuestran que se carece de un programa de evaluación interna y externa, se carece de diagnósticos y procesos formales de retroalimentación, la información que se recaba sobre la pertinencia de los planes de estudio se basa completamente en lo testimonial, sin considerar criterios o indicadores cualitativos o cuantitativos.

La participación de los actores educativos en el proceso de diseño curricular presenta niveles diferenciados: los directivos mantienen una participación alta, de liderazgo y toma de decisiones estratégicas; los docentes tienen participación media, actuando como informantes disciplinares y sobre todo como ejecutores del currículum; mientras que estudiantes, egresados y empleadores presentan participación muy baja o nula al no ser consultados sistemáticamente, a pesar de ser ellos quienes vienen el currículum lo que genera un sesgo significativo en la evaluación curricular de los planes de estudio.

Es importante mencionar que, a testimonio de los participantes, las omisiones en el proceso, seguimiento y metodología, tiene una estrecha relación con las características organizacionales de la IPES, la falta de un área específica para el desarrollo de procesos de diseño curricular, la insuficiencia de personal y la rotación afectan al seguimiento de procesos y al mantenimiento de los mismos, por otra parte se detecta la necesidad de contar con información específica y espacios

de sensibilización sobre diseño curricular y su importancia, pues, sobre todo los docentes declaran que esta actividad la aprendieron de forma empírica y conforme sus años de experiencia docente, han ido perfeccionando sus habilidades para realizar un análisis crítico de sus programas de estudio a fin de adaptarlos curricularmente a las características de sus estudiantes y avances disciplinares.

Continuando con el análisis del modelo de diseño curricular empleado por la IPES, además se **“distinguieron las estrategias empleadas por la IPES en los procesos de evaluación curricular de planes de estudio del área de la salud”**, con lo que se alcanza el tercer objetivo particular y adicionalmente se distinguen fortalezas valiosas en el diseño curricular. En primer lugar, se reconoce que la IPES tiene una identidad y filosofía clara, tanto directivos, docentes estudiantes en su discurso tiene el sello humanista definido y reconocido. La segunda fortaleza, también relacionada con la filosofía institucional, es su diferenciación respecto a otras en situaciones, la cual surge del compromiso con dos necesidades sociales claras que mantiene de forma transversal en todos sus planes de estudio: rehabilitación y envejecimiento.

Una tercera fortaleza, es el compromiso docente, pues son ellos quienes ejecutan estrategias efectivas de rediseño curricular a través de aplicación de diagnósticos que reúnan información sobre el conocimiento previo de los estudiantes y la consideración del contexto socioeconómico para su aplicación y adaptación del currículum, el desarrollo de actividades de actividades que apunten a los aprendizajes significativos y con ello al logro del perfil de egreso.

Como **estrategias y acciones efectivas** que se deben de reforzar, a nivel aula, el desarrollo de planeaciones efectivas que puedan ser una fuente de información para los procesos de rediseño curricular, integración de un repositorio con el material de clases que realizan los docentes, pues en estos también se plasman adecuaciones curriculares y sobre todo información disciplinar actualizada. A nivel institucional, el trabajo integral con academias en donde se promueva el

intercambio de opiniones y actualizaciones para generar productos efectivos que apoyen a los proyectos curriculares es vital, acompañado de capacitación en el área.

En síntesis (**Tabla 56**), se concluye la existencia de una **base sólida** de la filosofía institucional y atención a necesidades sociales y de salud de la IPES, empero, existe discrepancia entre la metodología de diseño curricular institucional y la participación y consideración de la experiencia docente e información de informantes internos y externos la cual se excluye. Ello impacta en la implementación del currículum que supera al diseño, pues los docentes adaptan y mejoran programas en la práctica, pero estas mejoras no retroalimentan el diseño formal.

Tabla 56. Matriz de resultados

ETAPA	RESULTADOS	INTERPRETACIÓN	IMPLICACIONES	RECOMENDACIONES
FUNDAMENTACIÓN DE LA CARRERA PROFESIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico situacional. • Líneas institucionales definidas. • Fundamentación teórica sólida. • Práctica centralizada. • Condicionamiento normativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentación metodológica alineada a normativa. • Necesidades sociales desde experiencia. • Sin participación de actores clave. • Secuencia invertida de la metodología de diseño curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imposibilidad de validar pertinencia curricular. • Limitación capacidad • Rigidez normativa. • Desconexión con necesidades sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comité multisectorial para identificación de necesidades. • Estudios periódicos de necesidades y comparativos. • Invertir secuencia del proceso. • Sistema de inteligencia de mercado ocupacional.
ELABORACIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Rigidez normativa limita innovación curricular • Actualización disciplinar invertida. • Perfil de ingreso sin evaluación. • Pedagogías en función de filosofía institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil desde supuestos teóricos. • Sin validación sistemática. • Actualización sin fundamentación. • Adecuaciones unidireccionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil de egreso desalineado a la realidad. • Desperdicio del conocimiento docentes. • Brecha entre formación y requerimientos profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolio digital de adaptaciones curriculares. • Programa de actualización. • Protocolos de curación de • Comité de actualización curricular. • Canal formal de retroalimentación.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN CURRICULAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia invertida • Estructura en función de autoridad educativa. • Sin seguimiento • Cambio/actualización en función de normativa. • Contenidos repetitivos/obsoletos. • Actualización basada en experiencia. • Operación individual sin documentación. • Academias con limitaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Depende de capacidades individuales. • docente sin Desconexión práctica – diseño formal. • Congruencia curricular desde cumplimiento normativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad formativa irregular • Incoherencias no detectadas • Brecha currículo formal - demanda laboral. • Problemas estructurales de actualización y seguimiento. • Desperdicio trabajo colaborativo. • Riesgo formación fragmentada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de inducción docente. • Protocolos consideración propuestas de expertos. • Análisis de congruencia curricular por academias. • Matriz de verificación de congruencia curricular.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">EVALUACIÓN CONTINUA DEL CURRÍCULO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de sistema formal. • Información anecdótica. • Dificultades operativas. • Fuentes potenciales desaprovechadas. • Desconexión en reestructuración curricular expertos → diseñadores • Actualización dependiente de iniciativas individuales y experiencia directiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema inexistente. • Dependencia de información subjetiva. • Información recopilada no utilizada. • Retroalimentación valiosa desaprovechada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imposibilidad de validar efectividad curricular. • Toma de decisiones con información sesgada, incompleta y experiencia. • Riesgo de obsolescencia curricular. • Egresados no competitivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de seguimiento de egresados. • Evaluación para nivelación. • Seguimiento de efectividad. • Canales formales de retroalimentación.

Nota: Elaboración propia a partir del análisis de resultados, versión en extenso en el [Anexo 11](#)

Por lo anterior resulta urgente institucionalizar dichas actividades a fin de pasar de prácticas individuales efectivas a sistemas organizacionales de mejora continua, con el propósito de evolucionar de una actualización curricular reactiva a una proactiva, que no condicione los cambios curriculares a la presión normativa sino como parte de una evaluación sistémica.

El análisis y las conclusiones me permitieron alcanzar el quinto y último objetivo específico **“definir los componentes para integrar un modelo de evaluación del proceso de diseño curricular para planes de estudio del área de la salud”**. Se determina, en primer lugar, que los actores que deben participar en el proceso de diseño curricular son: docentes, estudiantes, directivos, egresados, empleadores y grupos colegiados; su nivel de participación dependerá de la etapa en la que se encuentre el proceso, así como el nivel de concreción curricular, para ello se definen tres niveles de revisión en los que se puede desarrollar el proceso de diseño o diseño de planes de estudios: micro, meso y macro o global.

Ahora bien, la participación de cada uno de estos actores y niveles de revisión se tendría que evaluar en función de **cinco ejes institucionales**: el primero asegura **condiciones y fundamentación institucional** mediante investigaciones disciplinares, tendencias y necesidades sociales y de salud, en relación con el modelo educativo; el segundo **organización interna** contar con roles definidos y trabajo colegiado; el tercero sobre la **pertinencia académica** a través de evaluación continua del currículo; el cuarto, **pertinencia social y profesional** mediante análisis del mercado laboral y seguimiento de egresados; finalmente, el quinto eje de **implementación y mejora continua del plan de estudios** a través de ciclos de actualización y ajustes documentados. Cada uno de estos ejes y sus componentes permiten valorar si la IPES está actuando conforme a un proceso robusto de diseño curricular.

Los componentes antes descritos permiten generar un modelo de evaluación del proceso institucional de diseño y rediseño/actualización curricular en el área de la salud, a fin de ser el punto de partida para la elaboración de instrumentos, guías y herramientas que permitan verificar a las IPES si cuentan con las condiciones, prácticas y mecanismos necesarios para llevar a cabo procesos curriculares sólidos y crear planes de estudio pertinentes y coherentes con las demandas contemporáneas del área de la salud.

El desarrollo de esta investigación me ayudó a articular conceptualmente los lineamientos teóricos-normativos para el desarrollo de un plan de estudios en el área de la salud con la metodología de diseño curricular. El apartado de contextualización y desarrollo teórico me dio la oportunidad de analizar críticamente la evolución de las políticas educativas y comprender el contexto de la IPES en la que se desarrolló, es decir vincular teoría y práctica.

Considero que el aporte de esta investigación no se limita al diagnóstico o caracterización de una institución, sino que genera una propuesta concreta y que puede tomarse como punto de partida para generar herramientas que puedan implementarse en instituciones similares del área de la salud, reconociendo buenas prácticas, pero también limitantes operativas externas a las IPES.

Empero, se reconoce que la muestra es limitada, pues se desarrolló en una única IPES de contexto específico, lo que impide la generalización de resultados a otras instituciones con diferentes características, recursos y contextos geográficos. También el sesgo temporal representa un elemento a considerar pues cuestiones organizacionales como la rotación de personal generan variaciones y evoluciones en los procesos entre diferentes ciclos escolares,

Las debilidades identificadas, se pueden transformar en áreas de oportunidad para continuar con el análisis de las tensiones conceptuales y operativas identificadas, ampliar el diagnóstico y generar una propuesta más robusta, válida con una muestra mayor, valorar el y poner en periodo de prueba el modelo e instrumentos, así como ser la base para otras investigaciones en el campo del currículum.

Finalmente, en el ámbito personal esta investigación fue una oportunidad de resignificar mi desempeño como diseñadora curricular, refrendar la pasión con la que me conduzco en el ámbito laboral e incrementar mis esfuerzos para consolidarme como investigadora.

REFERENCIAS

- Acosta Faneite, S. F. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82–95. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>
- Alcaraz Salarirche, No. (2015) Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.
- Amado, José, Rodríguez, Natalia, & Oscanoa, Teodoro. (2019). Evaluación del plan curricular de un programa de posgrado en Ciencias de la Salud. *Horizonte Médico (Lima)*, 19(2), 70-76. <https://doi.org/10.24265/horizmed.2019.v19n2.09>
- Angulo Rasco, José Félix (1994). ¿A qué llamamos curriculum?, en Angulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves (coords.) (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe, pp. 17-29.
- ANUIES (2000). La educación superior en el siglo XXI, las líneas estratégicas de desarrollo, una propuesta de la ANUIES. México. En: http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/acciones99/46.html
- Arnaz, J. A. (1981). *La planificación curricular* (segunda edición). Editorial Trillas. México.
- Balza, Z. M. P., Arrieta, C. J. P., Fontalvo, A. F., & Rodríguez, F. N. Evaluación Curricular: una Experiencia de Investigación. *Investigación Evaluativa Curricular*, 222.
- Benavides Lara, M. A. & Manzano Gutiérrez, P. (2020) Evaluación curricular e investigación. Un recuento de los hechos en el INEE de México. *Diálogos sobre educación: temas actuales en investigación educativa*. 11 (20)

- Beriche Lezama, M. E., & Medina Zuta, P. (2021). La evaluación formativa: su implementación y principales desafíos en el contexto de la escuela y la educación superior. *Educación*, 27(2), 201–208. <https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n2.2433>
- Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4ª ed.). Open University Press.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI.
- Brovelli, M. (2001). *Evaluación curricular*. *Fundamentos en Humanidades*, 2(4), 101-122. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400406.pdf>
- Calderón, Y. P., Espíndola, M. T. E., & Calderón, J. P. (2022). El diálogo con la realidad como elemento fundamental en la construcción del problema de investigación cualitativo. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (84), 511-522.
- Calixto, N., Palacios, W. & Caicedo, A. (2023) Conceptos y enfoques de metodología de la investigación. *Creser*.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021) Ley General de Educación Superior. Recuperado de: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1984, 7 de febrero; última reforma 7 de junio de 2024). *Ley General de Salud*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGS.pdf>
- Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castillo Díaz, R. (2023). Evaluación del currículum por estudiantes del plan de estudios por competencias de la licenciatura en enfermería. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 4748-4761. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4799

- Centro de investigación y asesoría curricular (2018) El diseño curricular en instituciones de educación superior en Puebla. Dirección de Investigación UPAEP.
https://investigacion.upaep.mx/images/img/editorial_upaep/biblioteca_virtual/pdf/dciesp_dic2019.pdf
- Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud. (2006.).
Reglamento de la CIFRHS.
https://cifrhs.salud.gob.mx/site1/cifrhs/docs/cifrhs_reglamento.pdf
- Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud. (2022, diciembre). *Guía breve de integración de contenidos relativos a los 9 Criterios Esenciales.*
https://cifrhs.salud.gob.mx/site1/planes-programas/2022/221220_guia_breve_9_Cri_Ese.pdf
- Contreras Oré, F. A. (2018). Reflexiones para una evaluación constructivista. *Horizonte de la Ciencia*, 8(14), 87-99.
<https://www.redalyc.org/journal/5709/570960866006/570960866006.pdf>
- Corral de Franco, Y. (2022). Validez y confiabilidad en instrumentos de investigación: una mirada teórica. *Revista Ciencias de la Educación*; Vol. 32, Nro. 60. ISSN 2665-0231.
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/60/art06.pdf>, pp.562-586.
- Cronbach, Lee J. (1963) "Course improvement through evaluation", *Teachers College Record* 64, may, pp. 672-
- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular: Conformación conceptual del campo.* IISUE
- De Alba, A., Díaz-Barriga, A. y González, E. (1991). *El campo del curriculum. Antología.* CESU-UNAM.
- De Alba, A., Viesca, M y Diaz-Barriga, A. (1984) Evaluación: análisis de una noción. *Revista Mexicana de Sociología* 46(1):175

- De Mello Mora, R., & de Garay, L. C. (2022) Evaluación Curricular de la Facultad de Música UEP Campus CEMTA desde la percepción del estudiante. San Lorenzo, 2018. 2 (1), 49- 56.
- De Vries, W. (2002). “Políticas federales en la educación superior mexicana”, Alliance for International Higher Education Policy Studies. En: <http://www.nyu.edu/iesp/aiheps/research.html>
- De Vries, W. y Álvarez, G. (2005). “Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana”. Revista de la Educación Superior, Vol. XXXIV (2), núm. 134, abril-junio de 2005
- De Vries, W. y Seco, C. (2005). Calidad, Eficiencia y Evaluación de la Educación Superior, Netbiblo SI, España
- Dias Sobrinho, José. (2005). Evaluación y reformas de la educación superior en América Latina. *Perfiles educativos*, 27(108), 31-44. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000100003&lng=es&tlng
- Díaz Barriga, A. (1985) La evolución del discurso curricular en México (1970 – 1982). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XV, (2): pp. 67-98.
- Díaz Barriga, A. (1996). *Alcance y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio*. En F. Díaz Barriga (Ed.), *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. Trillas.
- Díaz Barriga, Á. (coord.). (2013). *La investigación curricular en México (2002-2011)*. ANUIES / COMIE. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/La-investigaci%C3%B3n-curricular-en-M%C3%A9xico.pdf>
- Díaz Barriga, F., Lule, M., Pacheco, D., Rojas, S., & Saad, E. (1984). Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior. Trillas.

Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2023) Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023. Recuperado de: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf

Driessnack, M., Sousa, V., & Costa, I. (2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: Parte 3: métodos mixtos y múltiples. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(5), 179-182. Recuperado de: https://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n5/es_v15n5a24.pdf

Gago Huguet, Antonio (1992), “Ejes de la reforma: calidad y pertinencia”, Universidad Futura, vol. 4, núm. 10, México, UAM.

García Garduño, J. M., (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1275-1283.

Garza Aguilar, J. (2008) “Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, en Carlos (ed), *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 175-222. Disponible en: <http://unescoeducacionsuperior.uprrp.edu/wp-content/uploads/2011/11/C.-Tunnermann-2008-La-educaci%C3%B3n-superior-en-América-Latina-y-el-Caribe-diez-anos-despu%C3%A9s-de-la-Conferencia-Mundial-de-1998.pdf>

Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). Morata.

Glazman, R., & De Ibarrola, M. (1978). *Diseño de planes de estudios*. México, CISE/UNAM.

Gobierno de Puebla (2019) Programa Sectorial educación. Recuperado de:
<https://planeader.puebla.gob.mx/pdf/ProgramasSectoriales2020/09%20Programa%20Sectorial%20de%20Educacion.pdf>

Guzman-Enriquez, Samara, & Gallardo Córdova, Katherina Edith. (2022). Compromiso del aprendizaje adulto y andragogía: Una revisión sistemática de literatura. *Innovación educativa (México, DF)*, 22(90), 105-124. Epub 24 de febrero de 2025. Recuperado en 25 de noviembre de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732022000300105&lng=es&tlng=es.

Hernández Rojas, Gerardo y J.J. Carlos Guzmán. (1991) Evaluación curricular. En: Módulo Bases Psicopedagógicas, Maestría en Tecnología Educativa, Unidad 5, Diseño Curricular I, Tema IV. ILCE-OEA, México, pp. 59-88

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Hurtado Talavera, F. J. (2020). Planificación y evaluación curricular elementos fundamentales en el proceso educativo. *Dissertare Revista De Investigación En Ciencias Sociales*, 5(2), 1-18. Recuperado a partir de <https://revistas.uclave.org/index.php/dissertare/article/view/2928>

Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional* (7ª ed.). Graó.

INEE (2006) Políticas y sistemas de evaluación educativa en México. Avances, logros y desafíos. Informe para 1 Reunión Ministerial del Grupo E-9 (UNESCO). Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D206.pdf>

INEE (2015) Política Nacional de Evaluación de la Educación. Documento rector. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1E302.pdf>

- Janesick, V. (1998). The dance of qualitative research design: methaphor, methodolatry, and meaning. In: N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 35-85). Thousand Oaks, Sage.
- Knight, P. T. (2005). El profesorado de educación superior: Formación para la excelencia. Narcea.
- Kvale, S. (2011). *La entrevista cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- López Noriega, M. D., Lagunes Huerta, C. A., y Recio Urdaneta, C. E. (2009). *Políticas públicas y educación superior en México* [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México, México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Disponible en: https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1480-F.pdf
- López Ramírez, Evangelina, Martínez Iñiguez, Jorge Eduardo, & Ponce Ceballos, Salvador. (2020). Tendencias globales de la educación superior en el contexto mexicano. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1), e10. Epub 01 de abril de 2020. Recuperado en 27 de noviembre de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000100010&lng=es&tlng=es
- Luengo, E. (2003). Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad. Trabajo elaborado para el Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 5 y 6 de junio de 2003, en Bogotá, Colombia, en: http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf
- Luna de la Luz, V., & González-Flores, P. (2020). Transformaciones en educación médica: innovaciones en la evaluación de los aprendizajes y avances tecnológicos (parte 2).

Investigación en Educación Médica, 9(34), 87-99.

<https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.34.20220>

Malagón Plata, Luis Alberto, Rodríguez Rodríguez, Luz Helena, & Machado Vega, Diego Fernando. (2019). Políticas Públicas Educativas y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 273-290.

<https://doi.org/10.19053/01227238.4999>

Martínez Ambrosio, E. (2020). La evolución conceptual del término currículo en México: la opinión de tres especialistas. *Voces De La Educación*, 5(9), 118-128.

Martínez Ambrosio, E., & Pacheco Santos, C. (2023). El desarrollo de la disciplina del currículo en México. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*,

14(27). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1608>

Medina Gual, L., (2013). La evaluación en el aula: reflexiones sobre sus propósitos, validez y confiabilidad. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 34-50.

Mello Mora, R. de, & Calderini de Garay, L. (2022). Evaluación Curricular de la Facultad de Música UEP Campus CEMTA desde la percepción del estudiante. San Lorenzo, 2018.

Revista Científica UCMB, 2(1), 49–56. Recuperado a partir de <https://revista.ucmb.edu.py/revucmb/article/view/35>

Mills, C. W., Germani, G., & Torner, F. M. (1961). *La imaginación sociológica* (Vol. 2). México: Fondo de Cultura Económica. Cap. 1. La promesa.

Mollis, M. (2014) “Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa”, en *Revista de la Educación Superior*. México: ANUIES, vol. XLIII(1), núm. 169, pp. 25-45). Disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista169_S1A2ES.pdf

Mora, Oliver (2005) "Las políticas educativas en América Latina: Un análisis de la educación superior desde la visión de la banca multilateral". Apuntes del CENES, vol. 25, no. 40: 249-262.

Morelli, S., (2005). Currículum, técnica y escolarización. Aliados de una travesía educativa. La Trama de la Comunicación, 10 (), 1-9.

Niño Rojas, V. M. (2011). *Metodología de la investigación: diseño y ejecución*. Ediciones de la U.

Oliver Mora (2005) "Las políticas educativas en América Latina: Un análisis de la educación superior desde la visión de la banca multilateral". Apuntes del CENES, vol. 25, no. 40: 249-262. En http://aplica.uptc.edu.co/Publicaciones/ApuntesCenes/Documentos/170_24273_12.pdf

Orden Jurídico Poblano (2006) Decreto que crea la "Universidad Intercultural del Estado de Puebla". Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1rJ7gfsvfmH-k-t6mVbnFUvLpdfJUH3R/view>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2018). *Evaluación para mejorar los resultados del aprendizaje*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/learning-assessments>

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Organización Mundial de la Salud. (2016, 28 de mayo). *Estrategia mundial de recursos humanos para la salud: personal sanitario 2030 (Resolución WHA69.19)*. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/wha69/a69_r19-sp.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2017, 13 de diciembre). *World Bank and WHO: Half the world lacks access to essential health services, 100 million still pushed into extreme poverty because of health expenses* [Comunicado]. <https://www.who.int/news-room/detail/13-12->

[2017-world-bank-and-who-half-the-world-lacks-access-to-essential-health-services-100-million-still-pushed-into-extreme-poverty-because-of-health-expenses](#)

Organización Mundial de la Salud. (2024). *WHO Global Code of Practice: an overview*.

<https://cdn.who.int/media/docs/default-source/health-workforce/migration-code/who-global-code-of-practice-an-overview.pdf>

Organización Mundial de la Salud. (2024, 20 diciembre). *Strengthening health emergency preparedness for disasters resulting from natural hazards: Informe para la 156.ª reunión del Consejo Ejecutivo (EB156/15-sp)*.

https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB156/B156_15-sp.pdf

Organización Panamericana de la Salud. (2023). *Política de salud para las Américas 2030*.

<https://www.paho.org/sites/default/files/2025-01/politica-2030-espanol-final.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019), *El futuro de la educación superior en México: Fortalecimiento de la calidad y la equidad, Revisión de Políticas Nacionales de Educación*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/005689e0-es>.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (1991). *Escuela y calidad de la enseñanza*. Paidós / Ministerio de Educación y Ciencia.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009). *Panorama de la educación 2009: Indicadores de la OCDE* [Informe].

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2009/09/education-at-a-glance-2009_g1ghb08f/9789264079533-es.pdf

Ortiz Granja, D., (2015). *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (19), 93-110.

Otzen, T. & Manterola C. (2017) Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1):227-232.

- Pereira Pérez, Z., (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29.
- Poder Ejecutivo de México. (2019). *Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación*
- Prieto, M., & Manso, J. (199). *La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos*. Universidad Autónoma de Madrid.
<https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/73018/1/la-calidad-de-la-educacion-manso.pdf>
- Roa Rocha, J. C. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica Estelí*, 63–75. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11608>
- Rocha Silva, M. A., (2008). Políticas públicas para la educación superior: la implementación de la evaluación en Brasil y México. *Perfiles Educativos*, XXX (122), 7-37.
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M., Gray, J. M., Haynes, R. B. y Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: What it is and what it isn't. *British Medical Journal*, 312(7023), 71-72.
<https://doi.org/10.1136/bmj.312.7023.71>
- Santos Guerra, M. A. (2003). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ediciones Morata.
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. En *Perspectives of Curriculum Evaluation* (AERA Monograph 1, pp. 39-83). Chicago: Rand McNally and Company
- Secretaría de Educación Pública. (2025, enero). *Marco general del Sistema de Educación Superior (SEAES)*.
https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco_gral_SEAES.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2025, febrero). *Plan Nacional para el Fortalecimiento del Sistema de Educación Superior (PNEAES)*.
<https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-02/PNEAES.pdf>
- SEP (2022) DGESU. Consultado en: <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/>

- Silva, Mônica Aparecida Da Rocha. (2008). Políticas públicas para la educación superior: la implementación de la evaluación en Brasil y México. *Perfiles educativos*, 30(122), 7-37. Recuperado en 26 de mayo de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400002&lng=es&tlng=es.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC. Barcelona: Paidós
- Stufflebeam, D., & Coryn, C. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Suárez-Montes, N. D., Sáenz-Gavilanes, J. V., & Mero-Vélez, J. M. (2016). *Elementos esenciales del diseño de la investigación: Sus características*. **Dominios de las Ciencias**, 2(núm. esp.), 72-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802935>
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo: Teoría y práctica*. Troquel.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- TASHAKKORI, A. y TEDDLIE, Ch. (2010a) *Sage Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks, California: Sage, 2da edición.
- Tello, C. & Pinto de Almeida, M. L. (2014) “Educación, política y evaluación: los mandatos del Estado evaluador”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Columbia, Estados Unidos, vol. LXIV, núm, 2 extra, pp. 1-13. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/5932Tello.pdf>
- Tomlinson, C. A. (2008). *El aula diversificada*. SEP-Octaedro.
- Tünnermann Bernheim, C. S., (1997) “Calidad y evaluación de la educación superior”, en *La educación superior frente al cambio*. San José, Costa Rica: EDUCA, CSUCA, pp. 77-98. Disponible en: <http://sajurin.enriquebolanos.org/vega/docs/2981.pdf>

- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- UNESCO (2018) Evaluación del aprendizaje en la UNESCO. Garantía de un aprendizaje efectivo y relevante para todas las personas.
- UNESCO (2022) “Re imaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación” Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/unesco-un-nuevo-contrato-social-para-la-educacio>
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro (Documento de referencia, 48ª Conferencia Internacional de Educación, ED/BIE/CONFINTED 48/3)*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Vives-Varela, T., González-Quintanilla, E., Cabrera-Bravo, M., Millán-Hernández, M., Lifshitz-Guinberg, A., Durante-Montiel, I., Ortiz-Montalvo, A., & Hamui-Sutton, A. (2019). Formación de médicos generales, evaluación curricular en una escuela mexicana de medicina. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 57(2), 97-106.
- Walpole, R. E. & Myers, R. H. *Probabilidad y Estadística*. 4ª. ed. Ciudad de México, McGraw-Hill, 1996.
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>

ANEXOS

Anexo 1. Operacionalización de las Etapas de la Metodología de Diseño Curricular

Etapa	Subetapa	Actividad
1. Fundamentación de la carrera profesional	1.1. Investigación de las necesidades que serán abordadas por los profesionistas	1.1.1. Obtención de información objetiva de la situación real de la sociedad.
		1.1.2. Determinación de la situación ideal de la sociedad.
		1.1.3. Determinación de la distribución de los beneficios de los servicios profesionales.
		1.1.4. Determinación de los problemas sociales.
	1.2. Justificación de la perspectiva a seguir con viabilidad para abarcar las necesidades	1.2.1. Análisis de la viabilidad de la disciplina y su participación en el área problemática.
	1.3. Investigación del mercado ocupacional para el profesionista	1.3.1. Análisis de información directa o indirecta sobre los posibles sectores o áreas de trabajo del profesionista, en las cuales podría plantear soluciones con base en las necesidades detectadas.
		1.3.2. Análisis de las oportunidades de empleo del profesionista en los diferentes sectores e instituciones.
		1.3.3. Identificación de la relación del trabajo del profesionista con el de otros profesionales.
	1.4. Investigación de las instituciones nacionales que ofrecen carreras afines a la propuesta	1.4.1. Localización de las instituciones que imparten la carrera de interés y las afines en el país: investigación del grado académico y título otorgado.
		1.4.2. Análisis de los resultados alcanzados por las instituciones que ofrecen carreras afines con respeto a tesis y exámenes, índices de aprobación, reprobación y deserción, y adecuación de planes vigentes.
	1.5. Análisis de los principios y lineamientos universitarios pertinentes	1.5.1. Revisión de documentos que establecen los principios universitarios que regirán la creación de la carrera.
		1.5.2. Identificación de leyes y reglamentos.
		1.5.3. Identificación y análisis de requisitos que exige la institución para la elaboración de planes y programas.
		1.5.4. Identificación y análisis de requisitos para ingresar a la carrera.
		1.5.5. Investigación de límites de tiempo para cursar la carrera y de cupo para ingresar a la misma.
	1.6. Análisis de la población estudiantil	1.6.1. Estudio de las características relevantes de la población estudiantil en instituciones afines.
		1.6.2. Decidir la participación del estudiante.
		1.6.3. Análisis de los objetivos del nivel escolar anterior.
		1.6.4. Análisis de la preparación académica de los estudiantes.
		1.6.5. Análisis de las estrategias y técnicas de aprendizaje empleadas por los estudiantes.
		1.6.6. Identificación del nivel socioeconómico de los estudiantes.

2. Elaboración del perfil profesional	2.1. Investigación de los conocimientos técnicos y procedimientos de la disciplina aplicables a la solución de problemas	2.1.1. Análisis de las áreas de conocimiento de la disciplina.
		2.1.2. Identificación de las técnicas, métodos y procedimientos que pueden utilizarse en el campo de acción y su agrupación de acuerdo con su funcionalidad.
	2.2. Investigación de las áreas en las que podría laborar el profesionista	2.2.1. Determinación de las áreas en que laborará el profesionista con base en las investigaciones sobre las necesidades que serán abordadas, el mercado ocupacional y los conocimientos, técnicas y procedimientos de las disciplinas seleccionadas.
		2.2.2. Definición y delimitación de cada área identificada en el punto anterior.
	2.3. Análisis de las tareas potenciales del profesionista	2.3.1. Selección de las tareas que efectuará el futuro profesionista con base en las investigaciones sobre las necesidades detectadas, el mercado ocupacional y los conocimientos, técnicas y procedimientos de la disciplina.
		2.3.2. Definición de cada tarea seleccionada en el punto anterior.
		2.3.3. Jerarquización de las tareas, por medio de establecimiento de niveles de generalidad e inclusividad entre las mismas.
	2.4. Determinación de poblaciones donde podría laborar el profesionista	2.4.1. Identificación de los niveles de acción y las poblaciones en que puede desarrollar su trabajo el profesionista, con base en la estructura actual del sistema en el cual se realizaron las investigaciones con respecto a las necesidades detectadas y el mercado ocupacional.
		2.4.2. Definición y delimitación de cada nivel de acción y de la población identificada en el punto anterior.
	2.5. Desarrollo de un perfil profesional a partir de la integración de las áreas, tareas y poblaciones determinadas	2.5.1. Elaboración de matrices tridimensionales formadas por celdillas resultantes de la conjunción de áreas y tareas a cada nivel de acción.
		2.5.2. Selección de las celdillas pertinentes para el perfil profesional con base en la laboral del profesionista y el resultado de la investigación sobre los conocimientos, técnicas y procedimientos de la disciplina seleccionada.
		2.5.3. Especificación de enunciados generales e intermedios para cada una de las áreas en su intersección con las tareas y los niveles de acción.

	2.6. Evaluación del perfil profesional	<p>2.6.1. Evaluación de la congruencia de los elementos internos que definen el perfil profesional.</p> <p>2.6.2. Evaluación de la congruencia del perfil profesional con base en la fundamentación de la carrera.</p> <p>2.6.3. Evaluación de la vigencia del perfil profesional con base en la fundamentación de la carrera en la evaluación de la solución que dé el egresado a las necesidades detectadas.</p>
3. Organización y estructuración curricular	3.1. Determinación de los conocimientos y habilidades requeridas para alcanzar los objetivos específicos en el perfil profesional	3.3.1. Delimitación de los conocimientos teóricos y las habilidades básicas y de apoyo que se brindarán al profesionista, con base en el análisis de los rubros y subrubros descritos en el perfil profesional.
	3.2. Determinación y organización de áreas, tópicos y contenidos que contemplen los conocimientos y habilidades especificados anteriormente	3.2.1. Organización de los conocimientos y habilidades descritas en áreas de acuerdo con su afinidad.
		3.2.2. Derivación a partir de las áreas en tópicos que las componen o forman.
		3.2.3. Delimitación de los aspectos teóricos y prácticos específicos que se proporcionarán al estudiante en cada tópico.
	3.3. Elección y elaboración de un plan curricular determinado	3.2.4. Elaboración de la justificación, los objetivos generales y específicos, y la bibliografía para cada tópico.
3.3.1. Elección del tipo de plan curricular que será adoptado.		
3.4. Elaboración de los programas de estudio de cada curso del plan curricular	3.3.1.1. Elaboración de criterios para la elección del plan curricular más adecuado.	
	3.3.1.2. Análisis y contrastación de cada tipo de plan en función de los criterios anteriores por un grupo calificado para seleccionar el más adecuado.	
4. Evaluación continua del currículo	4.1. Diseño de un programa de evaluación interna	3.4.1. Especialización de un programa para cada curso (asignatura o módulo) del plan curricular.
		<p>4.1.1. Análisis de la congruencia o coherencia entre los objetivos curriculares en cuanto a la relación de correspondencia y proporción entre ellos, así como entre las áreas, tópicos y contenidos especificados.</p> <p>4.1.2. Análisis de la vigencia de los objetivos con base en la información obtenida en el análisis de la población estudiantil, de los avances disciplinarios y de los cambios sociales, y la ratificación o rectificación de éstos.</p>

		4.1.3. Análisis de la viabilidad del currículo a partir de los recursos humanos y materiales existentes.
		4.1.4. Análisis de la secuencia y dependencia entre los cursos, así como de su adecuación.
		4.1.5. Análisis de la adecuación de contenidos y actividades curriculares con los principios epistemológicos y psicológicos relativos a la población estudiantil y a las disciplinas que sustentan el currículo.
		4.1.6. Actualización de tópicos, contenidos y bibliografía con base en los puntos anteriores.
		4.1.7. Análisis de la operatividad del funcionamiento de los aspectos académico administrativos institucionales e interinstitucionales.
		4.1.8. Investigación de la actividad docente de los profesores y su relación con el rendimiento de los alumnos.
		4.1.9. Investigación de los factores relacionados con el rendimiento académico de los alumnos, principalmente de las causas e índices de reprobación, deserción, nivel de logro académico, etc. Así como de estrategias de aprendizaje, factores de motivación y rasgos personales asociados al rendimiento académico.
	4.2. Diseño de un programa de evaluación externa	4.2.1. Investigación continua de las necesidades sociales a ser abordadas por el profesional.
		4.2.2. Investigación continua del mercado ocupacional y de las habilidades requeridas del egresado, para modificar o ampliar los aspectos desarrollados en la etapa de organización y estructuración curricular.
		4.2.3. Investigación de los alcances de la incidencia de la labor profesional del egresado en las diferentes áreas especificadas en el perfil profesional, tanto a corto como a largo plazo, en la solución de los problemas planteados.
		4.2.4. Investigación de las funciones profesionales desarrolladas en el desempeño laboral, con respecto a la capacitación ofrecida en la carrera y a la ofrecida a los egresados de otras instituciones.
	4.3. Diseño de un programa de reestructuración curricular basada en los resultados de las evaluaciones anteriores.	4.3.1. Delimitación de los elementos curriculares que se modificarán o sustituirán con base en las evaluaciones internas y externas.
		4.3.2. Elaboración de un programa de reestructuración curricular.
		4.3.3. Determinación de prioridades para la operacionalización de dicho programa de reestructuración.

Nota: recuperado de B., F.; Lule, M.; Pacheco, D.; Rojas S. y Saad, E. (1990) Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior de Díaz

Anexo 2. Operacionalización de los Criterios Esenciales CIFRHS

Criterios	Elementos	Indicadores
<p>1. Campo disciplinar</p>	<p>1.1. La fundamentación del Plan y Programas de Estudio permite justificar la necesidad de su apertura y proyectar su viabilidad a nivel social, profesional e institucional.</p>	<p>1.1.1. Descripción del objeto de estudio de la disciplina.</p>
		<p>1.1.2. Señalamiento de la sustentación teórico-científica de la disciplina con una vigencia de cinco años a la fecha.</p>
		<p>1.1.3. Señalamiento del marco legal vigente de la disciplina.</p>
		<p>1.1.4. Presentación de un apartado donde justifica la necesidad de apertura de la propuesta educativa, con base en un diagnóstico de necesidades y prioridades de salud de la población, del mercado laboral y oferta educativa previa, vigentes a los últimos cinco años.</p>
	<p>1.2. Los fundamentos y avances técnico-científicos en el área de la salud definen los métodos, técnicas y procedimientos que permitan al profesional desarrollar su práctica de manera competente y eficaz.</p>	<p>1.2.1. Descripción de los métodos, técnicas y procedimientos propios de la disciplina.</p>
<p>1.3. Los escenarios donde se va a desempeñar el profesional son variados y determinan las diversas funciones y actividades que llevan a cabo como promoción y prevención, así como clínico-terapéuticas.</p>	<p>1.3.1. Descripción de los escenarios debidamente equipados donde se va a desempeñar el futuro profesional.</p>	
<p>2. Perfil profesional</p>	<p>2.1. Identifica el resultado del proceso educativo a través de competencias evaluables, encaminado a resolver las necesidades de salud de la población y sin confundir el campo de expertise con otros perfiles profesionales vigentes.</p>	<p>2.1.1. Descripción de los conocimientos teórico-científicos, habilidades y destrezas propios de la disciplina.</p>
		<p>2.1.2. Descripción de las competencias enfocadas a la ética profesional.</p>
		<p>2.1.3. Descripción de las competencias relacionadas con el trabajo en conjunto con el equipo de salud y multidisciplinario.</p>
		<p>2.1.4. Descripción de las competencias relacionadas con la investigación.</p>
		<p>2.1.5. Descripción de las competencias para el desarrollo de actividades educativas.</p>

3. Campo clínico	3.1. Integran las actividades que realizan los alumnos dentro de los escenarios de práctica para garantizar diversas experiencias formativas en los diferentes campos de aplicación de la disciplina, a través de procedimientos apoyados en investigación científica.	3.1.1. Presentación de los diversos programas de práctica clínica o comunitaria para cada ciclo de práctica con las actividades a desarrollar por el estudiante en cada escenario propuesto, relacionados con los objetivos de aprendizaje, las competencias a lograr y conforme a las reglas de funcionamiento de cada escenario propuesto.
		3.1.2. Presentación del programa académico de servicio social (objetivos de aprendizaje y su desarrollo).
	3.3. Los escenarios de práctica son necesarios para los procesos de enseñanza-aprendizaje en las profesiones del área de la salud, debido a que apoyan en la enseñanza-aprendizaje de las diversas experiencias formativas en los diferentes campos de aplicación de la disciplina.	3.3.1. Descripción de los escenarios de práctica con los que la institución educativa tiene o pretende establecer convenio, con la infraestructura y equipamiento especializado que garantice el desarrollo de las actividades prácticas o comunitarias en la disciplina.
4. Perfil de ingreso	4.1. Expone los requisitos legales, los conocimientos básicos y generales del nivel de estudios anterior y las actitudes requeridas para llevar a cabo el proceso de formación superior.	4.1.1. Descripción del nivel mínimo de formación académica que requieren los aspirantes en términos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.
		4.1.2. Presentación de la sistematización del proceso de ingreso a través de exámenes de conocimientos, psicométricos, entrevistas entre otros.
		4.1.3. Para las modalidades mixtas, descripción del manejo de Tics y dispositivos electrónicos, así como habilidades para el estudio y trabajo autónomo.
5. Estructura curricular y programas de estudio	5.1. El modelo educativo que utiliza la institución educativa permite determinar la estructura de la propuesta educativa.	5.1.1. Presentación de una fundamentación del modelo educativo elegido.
	5.2. El objetivo de un plan de estudios permite enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje y diferenciar el trabajo de las otras disciplinas.	5.2.1. Establecimiento del objetivo general de la propuesta educativa.

	5.3. La estructura curricular permite conocer la organización coherente de la propuesta educativa en términos de distribución de unidades de estudio, módulos o asignaturas, total de horas y su correspondencia en créditos, para alcanzar el perfil profesional.	5.3.1. Presentación del mapa curricular con coherencia vertical, horizontal y transversal, consistentes con el campo disciplinar y el perfil profesional. 5.3.2. Establecimiento del mínimo de créditos, donde se especifiquen las horas teóricas y prácticas bajo supervisión docente. 5.3.3. Establecimiento del porcentaje de actividades prácticas dentro de escenarios reales.
	5.4. Los programas de estudios establecen los contenidos mínimos que se deben enseñar en cada una de las unidades, módulos o asignaturas para la adquisición de competencias a lo largo de cada etapa educativa.	5.4.1. Presentación de los programas de estudios que mencionen objetivos y contenidos teóricos y prácticos. 5.4.2. Presentación del listado de la bibliografía básica actualizada en los últimos 5 años y detallada por unidad, módulo o asignatura. 5.4.3. Para las modalidades mixtas, presentación de las guías de estudio, manuales y la plataforma educativa conforme a lo establecido en Anexo 4 del acuerdo 17/11/17 de SEP, con el acceso activo para el evaluador.
6. Acervo bibliohemerográfico básico y complementario	6.1. La propuesta educativa debe plantear qué fuentes de consulta proporciona a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.	6.1.1. Presentación de un listado del acervo bibliográfico de la institución educativa actualizado en un 70% a los últimos 5 años, con los volúmenes disponibles (fundamental por cada título enlistado en cada asignatura).
7. Perfil del docente	7.1. El perfil docente permite conocer la formación profesional, académica y laboral del profesorado para impartir cátedra en las diversas asignaturas del programa de estudios.	7.1.1. Descripción del perfil docente por cada asignatura.
9. Sistema de evaluación	9.1. La evaluación del alumnado, docentes, programas de estudio, egresados y del plan de estudios permitirá conocer, analizar y subsanar aspectos que necesitan ser reestructurados para la mejora continua de la propuesta educativa.	9.1.1. Presentación de los criterios y procedimientos para evaluar al estudiantado. 9.1.2. Presentación de los criterios, procedimientos e instrumentos para evaluar la planta docente. 9.1.3. Presentación de los criterios, procedimientos e instrumentos para evaluar el seguimiento de egresados. 9.1.4. Presentación de los criterios, procedimientos e instrumentos para evaluar el plan y programas de estudios.

Anexo 3. Operacionalización de los Criterios Transversales SEAES

Ámbito	Elementos	Indicadores
Formación profesional	Fundamentación del perfil de egreso en términos de los desafíos presentes y futuros del contexto cultural, social, profesional, científico-tecnológico, productivo y ambiental que se deben atender.	13
	Diseño de los rasgos del perfil de egreso, incluyendo su congruencia con la normativa aplicable en materia de calificaciones.	14
	Experiencias y ambientes de enseñanza y aprendizaje donde se consolida el perfil de egreso en las etapas finales de la formación profesional.	13
	Estrategias y resultados de la evaluación de los aprendizajes significativos que reflejan los logros del perfil de egreso.	8
	Impactos de los egresados en su contexto, incluyendo estudios donde se documenten sus trayectorias profesionales, sus contribuciones sociales, innovaciones científicas y tecnológicas, entre otros.	3
Profesionalización de la docencia	Fundamentación de la estrategia de profesionalización docente, por ejemplo, en función de la evolución de los saberes pedagógicos, de los retos presentes y futuros de la enseñanza, y de las necesidades específicas de la formación de los estudiantes.	13
	Diseño de las estrategias de profesionalización docente, en cuanto a procesos formativos; impulso al trabajo colegiado y a la práctica reflexiva; apoyo para la sistematización y comunicación de saberes pedagógicos; sistemas diversificados de evaluación del aprendizaje, reconocimiento, promoción y estímulos equitativos; procesos de innovación pedagógica; mejoramiento de las condiciones de trabajo; entre otros.	13
	Las condiciones de trabajo de los profesores, las formas de organización del trabajo docente, los procesos colegiados de producción didáctica y de seguimiento pedagógico.	12
	Logros y buenas prácticas de la profesionalización docente, individuales y colectivos, tales como investigación educativa, producción de recursos educativos, proyectos de innovación, entre otros.	10
	Impactos de la profesionalización docente en el aprendizaje y la enseñanza, así como la vinculación de la mejora en la enseñanza y en el aprendizaje con la sociedad, la realización de proyectos de cooperación con niveles educativos previos, entre otros.	16
Programas educativos de licenciatura y TSU	Fundamentación curricular y del programa: contextualización y estudios de pertinencia, en términos de las problemáticas actuales a que debe responder el programa, así como los retos futuros que es posible prever.	14

	Normativa y diseño curricular específico, incluyendo la gradualidad, integralidad y transversalidad de los aprendizajes esperados, así como de las estrategias definidas para lograrlos.	14
	Procesos educativos y análisis de los factores que inciden en los aprendizajes de los estudiantes:	14
	Profesorado: suficiencia, formación y capacidades docentes, así como la incidencia de las estrategias de profesionalización docente.	13
	Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del aprendizaje en operación.	9
	Infraestructura y equipamiento.	9
	Liderazgo y gestión.	8
	Servicios escolares, académicos y generales.	7
	Trayectorias estudiantiles cualitativas y cuantitativas en el posgrado.	5
	Análisis cuantitativo de los principales indicadores	3
	Análisis cualitativo a profundidad.	1
	Estrategias de apoyo a los estudiantes.	1
	Impactos del programa en su contexto.	1
Programas de investigación y posgrado.	Fundamentación curricular del programa de posgrado y fundamentación del programa de investigación: contextualización y estudios de pertinencia, en términos de las problemáticas y necesidades actuales a que debe responder el programa, así como los retos futuros que es posible prever.	14
	Normativa, diseño curricular del posgrado, diseño del programa y de los proyectos de investigación.	14
	Procesos educativos y de investigación, condiciones de operación, factores que inciden en los aprendizajes; articulación de la investigación y el posgrado.	13
	Profesorado: suficiencia, formación y capacidades, así como incidencia de las estrategias de profesionalización docente en posgrado.	13
	Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del aprendizaje en operación.	11
	Infraestructura y equipamiento.	11
	Liderazgo y gestión.	7
Servicios escolares, académicos y generales.	4	

	Trayectorias estudiantiles cualitativas y cuantitativas en el posgrado.	3
	Análisis cuantitativo de los principales indicadores	1
	Análisis cualitativo a profundidad.	1
	Estrategias de apoyo a los estudiantes.	1
	Logros e impactos del programa de posgrado y de investigación en su contexto.	1
Institución/plantel (funciones docencia, investigación, vinculación y gestión según corresponda a la misión institucional).	Contexto institucional, incluyendo las problemáticas, necesidades y desafíos que atiende, los cambios en los paradigmas y campos del conocimiento, así como las visiones de futuros alternativos y sostenibles que aspira a construir.	14
	Misión institucional, la prospectiva y escenarios de futuro, los objetivos estratégicos (de la docencia, investigación, vinculación y gestión), los planes y programas de desarrollo, los modelos (educativo, académico, organizacional, etc.) y la normativa.	14
	Condiciones de operación, los procesos de seguimiento, acompañamiento y apoyo a la realización de las acciones previstas.	14
	Logros, resultados e impactos en el ámbito institucional en función de los objetivos y metas establecidas, así como de los recursos invertidos.	63

Anexo 4. Matriz de Etapas para el Diseño Curricular de Planes de Estudio del Área de la Salud

Etapas	Subetapas	Actividades
Fundamentación de la carrera profesional	Investigación de las necesidades que serán abordadas por los profesionistas en el área de la salud	Determinación de la situación ideal de la sociedad
		Estudios de pertinencia, en términos de las problemáticas actuales a que debe responder el programa, así como los retos futuros que es posible prever (contexto cultural, social, profesional, científico-tecnológico, productivo y ambiental que se deben atender)
		Diagnóstico de necesidades y prioridades de salud de la población, vigentes a los últimos cinco años.
	Justificación de la perspectiva a seguir con viabilidad para abarcar las necesidades	Señalamiento de la sustentación teórico-científica y normativa de la disciplina con una vigencia de cinco años a la fecha.
		Análisis de la viabilidad de la disciplina y su participación en el área problemática
	Investigación del mercado ocupacional para el profesionista	Análisis comparativo de la oferta educativa y mercado laboral del profesionista en los diferentes sectores, áreas e instituciones
		Identificación de la relación del trabajo del profesionista con el de otros profesionales
	Análisis de la población estudiantil	Estudio de las características relevantes de la población estudiantil (instituciones afines): contextuales, socioculturales y económicas.
		Análisis de los objetivos del nivel escolar anterior y preparación académica de los estudiantes
		Análisis de las estrategias y técnicas de aprendizaje empleadas por los estudiantes; procesos educativos y factores que inciden en los aprendizajes de los estudiantes.
		Decidir la participación del estudiante, identificación de requisitos para ingresar a la carrera
		Descripción del nivel mínimo de formación académica que requieren los aspirantes en términos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Para las modalidades mixtas, descripción del manejo de Tics y dispositivos electrónicos, así como habilidades para el estudio y trabajo autónomo.
Elaboración del perfil profesional	Investigación de las áreas, conocimientos, técnicas y procedimientos de la disciplina	Descripción del objeto de estudio y áreas de conocimientos de la disciplina.
		Descripción de las técnicas, métodos y procedimientos propios de la disciplina que pueden utilizarse en el campo de acción y su agrupación de acuerdo con su funcionalidad.

	aplicables a la solución de problemas	Determinación de las áreas en que laborará el profesionalista con base en las investigaciones sobre las necesidades que serán abordadas, el mercado ocupacional y los conocimientos, técnicas y procedimientos de las disciplinas seleccionadas
	Determinación de poblaciones donde podría laborar el profesionalista	Identificación de los niveles de acción y las poblaciones en que puede desarrollar su trabajo el profesionalista, con base en la estructura actual del sistema en el cual se realizaron las investigaciones con respecto a las <u>necesidades detectadas y el mercado ocupacional.</u> Definición y delimitación de cada nivel de acción y de la población identificada en el punto anterior.
	Análisis de las tareas potenciales del profesionalista	Definición de las tareas que efectuará el futuro profesionalista con base en las investigaciones sobre las necesidades detectadas, el mercado ocupacional y los <u>conocimientos técnicas y procedimientos de la disciplina</u> Jerarquización de las tareas, por medio de establecimiento de niveles de generalidad e inclusividad entre las mismas
	Desarrollo de un perfil profesional a partir de la integración de las áreas, tareas y poblaciones determinadas	Elaboración de matrices tridimensionales formadas por celdillas resultantes de la conjunción de áreas y tareas a cada nivel de acción. Especificación de enunciados generales e intermedios para cada una de las áreas en su intersección con las tareas y los niveles de acción
	Evaluación del perfil profesional	Evaluación de la congruencia del perfil profesional con base en la fundamentación de la carrera Evaluación de la vigencia del perfil profesional con base en la fundamentación de la carrera en la evaluación de la solución que dé el egresado a las necesidades detectadas
Organización y estructuración curricular	Diseño del perfil de egreso: conocimientos y habilidades requeridas para alcanzar los objetivos específicos en el perfil profesional incluyendo su congruencia con la normativa	Descripción de los conocimientos teóricos, habilidades básicas y de apoyo que se brindarán al profesionalista, con base en el análisis de los rubros y subrubros descritos en el perfil profesional.
		Descripción de los conocimientos teórico-científicos, habilidades y destrezas propios de la disciplina.
		Descripción de las competencias enfocadas a la ética profesional.
		Descripción de las competencias relacionadas con el trabajo en conjunto con el equipo de salud y multidisciplinario.
		Descripción de las competencias relacionadas con la investigación.

		Descripción de las competencias para el desarrollo de actividades educativas.
Elaboración de un plan curricular determinado y su organización en áreas, tópicos y contenidos que contemplen los conocimientos y habilidades especificados anteriormente		Establecimiento del objetivo general de la propuesta educativa.
		Elección del tipo de plan curricular que será adoptado
		Elaboración de matrices tridimensionales formadas por celdillas resultantes de la conjunción de los conocimientos y habilidades con las áreas y tareas organizadas en cada nivel de acción.
		Especificación de tópicos para cada una de las áreas en la intersección con las tareas organizadas en niveles de acción con los conocimientos y habilidades.
		Delimitación de los aspectos teóricos y prácticos específicos que se proporcionarán al estudiante en cada tópico, así como delimitación de las experiencias y ambientes de enseñanza y aprendizaje donde se consolida el perfil de egreso en las etapas finales de la formación profesional.
		Presentación del mapa curricular con coherencia vertical, horizontal y transversal, consistente con el campo disciplinar y el perfil profesional.
		Establecimiento de créditos, donde se especifiquen las horas teóricas y prácticas bajo supervisión docente, considerando el porcentaje de actividades prácticas dentro de escenarios reales
Elaboración de los programas de estudio de cada curso del plan curricular		Presentación de los programas de estudios que mencionen objetivos, contenidos y actividades teórico y prácticos; para las modalidades mixtas, presentación de las guías de estudio, manuales y la plataforma educativa conforme a la normativa vigente.
		Presentación del listado del acervo bibliográfico de la institución educativa actualizado en un 70% a los últimos 5 años, con los volúmenes disponibles (fundamental por cada título) enlistado por unidad, módulo o asignatura.
		Presentación de los diversos programas de práctica clínica, comunitaria y de servicio social para cada ciclo de práctica con las actividades a desarrollar por el estudiante en cada escenario propuesto, relacionados con los objetivos de aprendizaje, las competencias a lograr y conforme a las reglas de funcionamiento de cada escenario propuesto.

		Descripción de los escenarios de práctica con los que la institución educativa tiene o pretende establecer convenio, con la infraestructura y equipamiento especializado que garantice el desarrollo de las actividades prácticas o comunitarias en la disciplina.
Evaluación continua del currículo	Diseño de un programa de evaluación interna	Propósitos, criterios, instrumentos y procedimientos para evaluar los programas de estudio
		Análisis de la población estudiantil
		Análisis de la actividad docente y su relación con el rendimiento académico de los asistentes
		Análisis de la vigencia del plan de estudio en relación con los avances de la disciplina y las necesidades de la institución y del país
	Diseño de un programa de evaluación externa	Análisis de los egresados y demanda del plan de estudios
		Análisis del mercado ocupacional
		Análisis del impacto de programa educativo y el profesional en su contexto

Anexo 5. Etapa Evaluación Continua del Currículo

Subetapas	Actividades	Tareas
Diseño de un programa de evaluación interna	Propósitos, criterios, instrumentos y procedimientos para evaluar los programas de estudio	Análisis de la congruencia o coherencia entre los objetivos curriculares en cuanto a la relación de correspondencia, secuencia, dependencia y proporción entre ellos, así como entre las áreas tópicos y contenidos especificados.
		Análisis de la vigencia de los objetivos con base en la información obtenida en el análisis de la población estudiantil, de los avances disciplinarios y de los cambios sociales, y la ratificación o rectificación de éstos.
		Adecuación o actualización de tópicos, contenidos, bibliografía y actividades curriculares con los principios epistemológicos y psicológicos relativos a la población estudiantil y a las disciplinas que sustentan el currículo
	Análisis de la población estudiantil	Presentación de los criterios y procedimientos para evaluar al estudiantado.
		Investigación de los factores relacionados con el rendimiento académico de los alumnos, principalmente de las causas e índices de reprobación, deserción, nivel de logro académico, etc. Así como de procesos de enseñanza, estrategias de aprendizaje evaluación del aprendizaje, factores de motivación y rasgos personales asociados al rendimiento académico
		Estrategias y resultados de la evaluación de los aprendizajes significativos que reflejan los logros del perfil de egreso.
	Análisis de la actividad docente y su relación con el rendimiento académico de los asistentes	Presentación de los criterios, procedimientos e instrumentos para evaluar la actividad docente de los profesores y su relación con el rendimiento de los alumnos
		Determinar logros y buenas prácticas docentes, individuales y colectivos, en el aprendizaje y la enseñanza, así como la vinculación de la mejora en la enseñanza y en el aprendizaje con la sociedad, la realización de proyectos de cooperación tales como investigación educativa, producción de recursos educativos, proyectos de innovación, entre otros.
		Análisis de la suficiencia, formación y capacidades docentes, así como la incidencia de las estrategias de profesionalización docente.
	Análisis de la vigencia del plan de estudio en relación con los avances de la disciplina y las necesidades de la institución y del país	Presentación de los criterios, procedimientos e instrumentos para evaluar el plan y programas de estudios.
		Análisis de la operatividad del funcionamiento y viabilidad de los aspectos académico administrativos institucionales e interinstitucionales

Diseño de un programa de evaluación externa	Análisis de los egresados y demanda del plan de estudios	Presentación de los criterios, procedimientos e instrumentos para evaluar el seguimiento de egresados.
		Impactos y logros de los egresados en su contexto, incluyendo estudios donde se documenten sus trayectorias profesionales, sus contribuciones sociales, innovaciones científicas y tecnológicas, demanda del plan de estudios, entre otros.
	Análisis del mercado ocupacional	Investigación continua de las necesidades sociales a ser abordadas por el profesional
		Investigación continua del mercado ocupacional y de las habilidades requeridas del egresado, para modificar o ampliar los aspectos desarrollados en la etapa de organización y estructuración curricular
	Análisis del impacto del programa educativo y el profesional en su contexto.	Investigación de las funciones profesionales desarrolladas en el desempeño laboral, con respecto a la capacitación ofrecida en la carrera y a la ofrecida a los egresados de otras instituciones
		Investigación del logro, impacto y alcances de la incidencia de la labor profesional del egresado en las diferentes áreas especificadas en el perfil profesional, tanto a corto como a largo plazo, en la solución de los problemas planteados.

Anexo 6. Guión de Entrevista semiestructurada para directivos

Proceso de la entrevista

El objetivo de la entrevista es conocer su experiencia y perspectiva en los procesos de diseño curricular en programas del área de la salud en su universidad. Para su desarrollo deberán seguirse los siguientes pasos:

- Explicar el objetivo de la entrevista
- Solicitar autorización para grabar
- Una vez iniciada la grabación nuevamente repetir que se está grabado y contar con la autorización grabada
- Garantizar la confidencialidad y anonimato, así como el uso que se dará a la información
- Hay que confirmar que la participación es voluntaria.

Datos de la entrevista

Fecha: _____ Lugar: _____
Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Datos del Entrevistado

Cargo: _____ Área de Especialización: _____
Años de experiencia en la institución: _____

Preguntas

1. ¿Podría describir el proceso que utilizan para identificar las necesidades sociales que serán atendidas por los futuros profesionistas? *Profundizar en:*
 - Métodos de recolección de información
 - Participación de actores sociales
 - Criterios de priorización
2. ¿Cómo determinan la situación ideal o deseable de la sociedad en relación con estas necesidades?
3. ¿De qué manera analizan la distribución actual de los servicios profesionales en el área de la salud?
4. ¿Qué metodología utilizan para analizar el mercado ocupacional de los futuros egresados?
5. ¿Cómo identifican los diferentes sectores donde podrían insertarse los egresados?
6. ¿De qué manera evalúan la interrelación del programa con otras profesiones del área de la salud?
7. ¿Cuál es el proceso para analizar programas similares en otras instituciones?
8. ¿Qué indicadores consideran al evaluar los resultados de programas afines?

9. ¿Cómo incorporan los principios y lineamientos institucionales en el diseño curricular?
10. ¿Qué mecanismos utilizan para caracterizar a la población estudiantil?
11. ¿Cómo evalúan la preparación académica previa de los estudiantes?
12. ¿De qué manera consideran las condiciones socioeconómicas de los estudiantes en el diseño curricular?
13. ¿Cómo determinan los requisitos de ingreso y permanencia en el programa?
14. ¿Qué factores consideran al establecer los límites de tiempo y cupo del programa?
15. ¿Qué estrategias implementan para evaluar la efectividad del diseño curricular?
16. ¿Cómo incorporan la retroalimentación de los diferentes actores en el proceso de mejora continua?
17. ¿Qué aspectos del proceso de diseño curricular considera que podrían mejorarse?

Cierre y conclusiones

Preguntar si ¿Hay algún elemento adicional que considere importante mencionar sobre el proceso?

Informar sobre siguientes pasos y agradecimiento.

Anexo 7. Guion de Entrevista semiestructurada para docentes

Proceso de la entrevista

El objetivo de la entrevista es conocer su experiencia y perspectiva en los procesos de diseño curricular en programas del área de la salud en su universidad. Para su desarrollo deberán seguirse los siguientes pasos:

- Explicar el objetivo de la entrevista
- Solicitar autorización para grabar
- Una vez iniciada la grabación nuevamente repetir que se está grabado y contar con la autorización grabada
- Garantizar la confidencialidad y anonimato, así como el uso que se dará a la información
- Hay que confirmar que la participación es voluntaria.

Datos de la entrevista

Fecha: _____ Lugar: _____
Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Datos del Entrevistado

Años de experiencia docente en la institución: _____
Nivel en el que imparte clases: Licenciatura Posgrado Ambos
Nombre de las materias que imparte: _____

Preguntas

1. ¿Podrían compartir su experiencia en procesos de diseño curricular?
2. ¿Cómo describirían su rol actual en el desarrollo de planes de estudio?
3. ¿Qué mecanismos utilizan para conocer las características de sus estudiantes?
4. ¿Cómo incorporan esta información en sus estrategias de enseñanza?
5. ¿Qué instrumentos emplean para evaluar el nivel académico de los estudiantes?
6. ¿Cómo identifican las estrategias de aprendizaje de sus alumnos?
7. ¿De qué manera consideran el contexto socioeconómico en su práctica docente?
8. ¿Cómo participan en la identificación de necesidades estudiantiles?
9. ¿De qué manera contribuyen al análisis de la preparación académica previa?
10. ¿Qué estrategias utilizan para evaluar la efectividad de sus métodos de enseñanza?
11. ¿Cómo adaptan el contenido curricular según las necesidades identificadas?
12. ¿Cómo evalúan el impacto de sus estrategias didácticas?
13. ¿Qué sugerencias tienen para mejorar el proceso de diseño curricular?

Cierre y conclusiones

Preguntar si ¿Hay algún elemento adicional que considere importante mencionar sobre el proceso?

Informar sobre siguientes pasos y agradecimiento

Anexo 8. Encuesta con escala estimativa tipo Likert

Encuesta Sobre Participación Estudiantil En El Proceso De Diseño Curricular

Estimado/a estudiante,

Mi nombre es Gabriela Herrera, soy colaboradora de CMUCH y actualmente me encuentro desarrollando mi tesis de posgrado. Tu opinión es fundamental para esta investigación, la cual tiene como objetivo conocer el nivel de participación que has tenido en los procesos de diseño y actualización curricular de tu programa de estudios.

La información que proporciones será tratada de manera estrictamente confidencial y utilizada exclusivamente para fines académicos en el desarrollo de mi trabajo de tesis. Tu participación es completamente voluntaria y no tendrá ningún impacto en tu situación académica.

Agradezco tu tiempo y colaboración.

Datos Generales

Nombre de la Licenciatura que cursa: _____

Semestre/módulo que cursa: _____

Instrucciones

Por favor, indica tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones usando la escala: 1 = Nunca
2 = Casi nunca 3 = A veces 4 = Casi siempre 5 = Siempre

1. He sido invitado a participar en reuniones relacionadas con el diseño o actualización del plan de estudios. 1 2 3 4 5
2. La universidad me ha consultado sobre mis necesidades académicas para mejorar el programa. 1 2 3 4 5
3. He participado en encuestas o estudios sobre las características de los estudiantes de mi carrera. 1 2 3 4 5
4. La universidad me ha consultado sobre mis estrategias y técnicas de aprendizaje. 1 2 3 4 5
5. He proporcionado información sobre mi preparación académica previa. 1 2 3 4 5
6. He participado en estudios sobre el nivel socioeconómico de los estudiantes. 1 2 3 4 5
7. La universidad me ha consultado sobre mis necesidades de apoyo económico o becas. 1 2 3 4 5
8. He participado en evaluaciones diagnósticas sobre mi preparación académica. 1 2 3 4 5
9. La universidad me ha consultado sobre las dificultades académicas que enfrento. 1 2 3 4 5

10. He compartido información sobre mis métodos preferidos de estudio y aprendizaje. 1 2
3 4 5

11. La universidad me ha consultado sobre las herramientas tecnológicas que utilizo para estudiar. 1 2 3 4 5

12. He tenido la oportunidad de evaluar la efectividad del plan de estudios actual. 1 2 3
4 5

13. La universidad me ha permitido sugerir mejoras al programa educativo. 1 2 3 4 5

¡Gracias por tu apoyo! Por favor, comparte cualquier comentario adicional

Anexo 9. Acta de Consentimiento Informado

Puebla, Puebla a ___ de _____ de 2025

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

YO _____

acepto participar voluntaria en la investigación: “*Evaluación del proceso de diseño curricular de planes de estudios del área de la salud*”, desarrollada por la alumna Gabriela Herrera Cano, con matrícula 223462084 de la Maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se me solicita. Con relación a ello, acepto participar durante el transcurso del estudio.

Esta investigación se conducirá en un marco ético, con respeto y atención a la dignidad humana; al ser voluntaria puedo negarme a participar o dejar de participar y responder en cualquier momento.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por la investigadora y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, la información que se obtenga será guardada y analizada por la investigadora a resguardo personal y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio.

Este documento se firma de forma digital o autógrafa, quedando a disposición de cada una de las partes.

Anexo 10. Tablas en extenso y testimonios por indicador

4.2 Programas de estudio

4.2.1. Congruencia curricular

Tabla 12. Congruencia Curricular (Perspectiva Directivos)				
Sujeto \ Valor	Secuencia entre materias	Relación objetivos, área, temario	Orden de temas	Trabajo individual
EDIR1	X	X		
EDIR2	X	X		
EDIR3	X	X		
Frecuencia	3	3	0	0

Tabla 13. Congruencia Curricular (Perspectiva Docentes)				
Sujeto \ Valor	Secuencia entre materias	Relación objetivos, área, temario	Orden de temas	Trabajo individual
EDO1			X	X
EDO2	X		X	
EDO3	X	X	X	X
EDO4	X		X	
EDO5		X	X	X
EDO6	X	X		
EDO7			X	
EDO8	X		X	X
EDO9	X	X	X	
EDO10			X	X
EDO11	X			
EDO12		X	X	
Frecuencia	7	5	10	5

Se identifican las necesidades y tu perfil de egreso (...) las competencias que son necesarias para atender las necesidades, ahora hay que diseñar las unidades académicas, sus contenidos y demás, con el cual se va a cumplir este perfil de regreso (1:6 DIR3).

Por ejemplo, en posgrado, cuando iniciamos tanatología la pusimos hasta el módulo dieciocho y hoy vemos que no funciona así, que los maestrantes deben entender desde antes, ahora va en el tercer módulo, deben entender cómo trabajar con personas que presentan pérdidas (3:29 DIR2).

En algunas materias de semestres avanzados, sí me interesa la base o el conocimiento, por lo menos el básico, para que puedan comprender y puedan hilar esta parte de anatomía, fisiología con movimiento e intervención en el área (6:7 EDO).

Yo creo que sí han hecho mucho hincapié en el que nosotros hagamos alguna propuesta y dentro de las materias que, por ejemplo, ahorita me ha tocado (6:49 EDO).

Dentro de la planeación bueno, me ha tocado cuando lo he agregado y sí comentarlo en su momento, en cuanto a la reducción o muchas veces probablemente tiene que ver con el tema y en lugar de agregarlo en el plan en la como tal externarlo ahí, lo agrego dentro del mismo desarrollo de los temas (6:39 EDO).

Hicimos como toda la chamba de reestructurar todos los programas y al final la persona que estructuró los programas, pues son especializadas en hacer el currículum, pero no en este ámbito (área disciplinar), digamos que no es un *expertise* en la materia, entonces los programas nuevos que hicieron seguían teniendo como deficiencias, no tomaron en cuenta totalmente lo que nosotros les dimos, sino que lo hicieron aparte.

4.2.2. Actualización disciplinar

Tabla 15. Actualización Disciplinar (Perspectiva Directivos)

Sujeto \ Valor	Avances disciplinarios	Cambios sociales	Información estudiantil	Incorporación tecnológica
EDIR1	X	X		
EDIR2	X	X		
EDIR3	X	X		
Frecuencia	3	3	0	0

Tabla 16. Actualización Disciplinar (Perspectiva Docentes)				
Sujeto \ Valor	Avances disciplinarios	Cambios sociales	Información estudiantil	Incorporación tecnológica
EDO1	X		X	
EDO2	X	X	X	
EDO3	X			X
EDO4	X	X		
EDO5	X		X	X
EDO6		X	X	
EDO7	X			
EDO8	X	X	X	
EDO9	X			X
EDO10		X		
EDO11	X		X	
EDO12	X	X		X
Frecuencia	10	6	6	4

Hay programas que a veces están poco actualizados, entonces me gusta como complementar con cosas que van a la vanguardia de la materia que yo estoy haciendo o dinámicas que a lo mejor ya están en contexto con el grupo. Entonces hago pequeñas modificaciones para sumar (5:22 EDO).

Básicamente el saber las necesidades que tienen las personas en muy particular personas con discapacidad y estar metido en el medio, pues sé cuáles son las disciplinas que participan en el proceso de rehabilitación y al mismo tiempo pues conozco la necesidad que hay de formación de recursos humanos en este ámbito (2:57 DIR1).

A veces son, no sé, un ejemplo, 12 unidades, 12 temas, pero de esos 12 temas tú sabes que puedes hacer la reducción probablemente de ciertos temas que no son redundantes, o sea, es lo mismo o que ya están obsoletos, muchas veces en algunas técnicas o no se utilizan o no hay evidencia, entonces tratamos (...) yo normalmente trato como de

seleccionar qué de estos temas, qué es lo que actualmente tiene evidencia y qué es lo que podemos trabajar con base esto (6:29 ¶EDO).

4.2.3. Adecuación pedagógica

Tabla 18. Adecuación Pedagógica (Perspectiva Directivos)

Valor Sujeto	Contenidos	Bibliografía	Actividades curriculares	Filosofía institucional
EDIR1				X
EDIR2	X			X
EDIR3	X			
Frecuencia	2	0	0	2

Tabla 19. Adecuación Pedagógica (Perspectiva Docentes)

Valor Sujeto	Contenidos	Bibliografía	Actividades curriculares	Filosofía institucional
EDO1	X		X	
EDO2	X	X	X	
EDO3	X		X	
EDO4	X	X		
EDO5			X	
EDO6	X		X	
EDO7	X	X	X	
EDO8			X	
EDO9	X	X		
EDO10	X		X	
EDO11		X		
EDO12	X		X	
Frecuencia	9	5	9	0

Lo que buscamos no es solo crear un perfil profesional en cuanto a que ya existen muchos planes y programas de estudio para determinadas carreras, sino que siempre se trata de darles un sello que tenga que ver con la filosofía de nuestra universidad, que eso también es innovador (...) el sentido humano aquí es fundamental. Nosotros nos basamos siempre en el paradigma constructivista, una educación diseñada para adultos (2:17 DIR1).

La enseñanza, el proceso de enseñanza y aprendizaje es algo vivo, que está cambiando permanentemente. Entonces, pues sí, creo que las academias es un aspecto fundamental y que funcione como tal (...) lo ideal es que las academias sean las que al final de cuentas después de una primera, segunda, tercera, cuarta, quinta generación digan qué es lo que queremos para que nuestros alumnos egresen (2:47 DIR).

Muchas veces me dicen (los estudiantes) "puede ser que nos presente videos" y ellos probablemente de esta manera tanto visual y auditiva lo hacen o aprenden mejor. O muchas veces me ha tocado que dicen "a mí me gusta mucho o me funciona mucho la lectura" entonces, a veces hacemos uso de artículos o de algo escrito en el que ellos puedan sacar información y luego lo comentamos (6:19 EDO).

Por ejemplo, yo sé que aquí puedo pedir cerámica fría y ellos lo pueden comprar (...) sé que, en otro contexto, no, que yo tengo que poner el material, entonces modifico más que en temática en los materiales que voy a utilizar para mis dinámicas y las adapto al contexto (5:10 EDO).

4.3.Población estudiantil

4.3.1. Criterios y procedimientos de evaluación

Tabla 24. Criterios y procedimientos de evaluación (Perspectiva Directivos)			
Valor Sujeto	Ingreso	Durante su trayectoria	Egreso
EDIR1	X		
EDIR2	X		
EDIR3	X		
Frecuencia	3	0	0

Tabla 25. Criterios y procedimientos de evaluación (Perspectiva Docentes)

Sujeto \ Valor	Ingreso	Durante su trayectoria	Egreso
EDO1	X	X	
EDO2	X	X	X
EDO3	X	X	
EDO4	X		
EDO5	X	X	
EDO6		X	
EDO7	X	X	X
EDO8	X		
EDO9		X	
EDO10	X	X	
EDO11	X	X	
EDO12	X		X
Frecuencia	10	9	3

4.3.2. Rendimiento académico

Tabla 28. Rendimiento Académico (Perspectiva Directivos)

Sujeto \ Valor	Desempeño docente	Logro académico	Deserción/reprobación
EDIR1			X
EDIR2	X		
EDIR3	X		
Frecuencia	2	0	1

Tabla 29. Rendimiento académico (Perspectiva Docentes)

Sujeto \ Valor	Desempeño docente	Logro académico	Deserción/reprobación
EDO1		X	
EDO2		X	
EDO3		X	X
EDO4		X	
EDO5			X
EDO6		X	
EDO7		X	X
EDO8			

EDO9		X	
EDO10		X	
EDO11			X
EDO12		X	
Frecuencia	0	9	4

La permanencia, insisto, depende para ellos simplemente de cumplir con sus derechos y obligaciones (1:35 DIR).

Cuando hay un alumno con alguna situación de aprendizaje... se manda un mensaje a los docentes para que sepan cómo está conformado su grupo (3:20 DIR2).

Muchas veces no siempre en el grupo... puede ser que de 20 o 25, siete van como atrasados... buscamos otras herramientas dentro de esto para que estos siete alumnos, pues no sigan atrasándose (6:43 EDO).

4.3.3. Aprendizajes significativos

Tabla 32. Aprendizajes significativos (Perspectiva Docentes)

Sujeto \ Valor	Conocimientos previos	Motivación/ disposición	Construcción activa
EDO1	X	X	
EDO2	X		X
EDO3	X	X	X
EDO4	X		
EDO5		X	
EDO6	X	X	X
EDO7	X		
EDO8		X	X
EDO9	X		
EDO10	X	X	
EDO11			X
EDO12	X	X	
Frecuencia	9	7	5

Yo siempre tengo esta tendencia a preguntar lo del día anterior, o sea (...) vimos definiciones, doy ejemplos y en la siguiente clase pregunto definiciones, pero ahora pregunto, ¿cuál es tu ejemplo? No el que yo te di, sino cómo lo relacionas (6:22 EDO)

Pues al finalizar los cursos normalmente sí me toca, quizás no el grupo, pero sí alguno que otro estudiante que se me acerque y me dicen que lograron aprender lo que este, pues el objetivo final, ¿no? Este, se llegó al objetivo (4:16 EDO).

4.4. Actividad docente y su relación con el rendimiento académico de los asistentes

4.4.1. Desempeño docente

Tabla 33. Desempeño docente (Perspectiva Directivos)

Sujeto \ Valor	Aprendizajes significativos	Habilidades pedagógicas	Desarrollo disciplinar
EDIR1	X		
EDIR2			X
EDIR3			X
Frecuencia	1	0	2

Tabla 34. Desempeño docente (Perspectiva Docentes)

Sujeto \ Valor	Aprendizajes significativos	Habilidades pedagógicas	Desarrollo disciplinar
EDO1	X		
EDO2	X	X	
EDO3	X	X	X
EDO4	X		
EDO5		X	
EDO6	X	X	
EDO7	X		X
EDO8		X	
EDO9	X		
EDO10	X	X	
EDO11			X
EDO12	X	X	
Frecuencia	9	7	3

Quizá por allí también tendríamos que mejorar en eso, ¿no? En ver pues cuál es el perfil idóneo para transmitir los conocimientos, porque a veces puedes tener un currículum impresionante, pero no sabe dar clase (3:37 DIR2).

Te vas dando cuenta si los alumnos se están distraendo, si están ya por otro lado dices, 'No, por aquí no es' (5:18 EDO).

Siempre estoy preguntando, basándome en lo que ya hemos visto, pero siempre pregunto ejemplos. A veces la definición no se las pido tal cual, sino, a ver, ayer vimos un tema, no sé, este ultrasonido, ¿okay? Explícame qué es el ultrasonido y cuál es el mecanismo. Okay. Dame un ejemplo de dónde lo utilizarías" (6:23 EDO3).

Me dan el plan y probablemente la mitad de esos temas yo tengo experiencia, pero me ha tocado que la otra parte no tiene nada que ver con lo que yo lo que es mi perfil y digo, '¿Sabes qué? O sea, o se modifica o yo no puedo dar ese módulo porque no te voy a poder dar la mitad y la mitad' (6:55 EDO).

Sí voy sondeando pues oralmente con mis alumnos y (...) con las evaluaciones como con las bitácoras que me ponen, cómo están funcionando las aplicaciones (5:17 EDO).

4.4.2. Buenas prácticas

Tabla 35. Buenas prácticas (Perspectiva Directivos)

Valor Sujeto	Rendimiento académico/eficacia del aprendizaje	Innovación pedagógica
EDIR1	X	
EDIR2	X	
EDIR3	X	
Frecuencia	3	0

Tabla 36. Buenas prácticas (Perspectiva Docentes)		
Sujeto \ Valor	Rendimiento académico/eficacia del aprendizaje,	Innovación pedagógica
EDO1	X	X
EDO2	X	
EDO3	X	X
EDO4	X	
EDO5		X
EDO6	X	
EDO7	X	X
EDO8		
EDO9	X	
EDO10	X	X
EDO11		
EDO12	X	
Frecuencia	9	5

Tengo un plan de estudios, normalmente lo reviso antes de, sobre todo cuando es la primera vez que voy a dar una materia, pues lo reviso. Veo qué cosas están desde mi punto de vista, entiendo que tengo que cumplir con un plan, pero siempre le voy a dar un sello personal porque afortunadamente pues existe la libertad de cátedra. Y trato de actualizarlo con los conceptos más actuales de los que yo pueda tener (2:42 DIR1).

Las academias es la instancia en donde los expertos de diferentes disciplinas, pues se deben de juntar precisamente para discutir y en su momento mejorar y ajustar por los planes y planes de estudio" (2:46 DIR).

Nos los pidieron como por academias (...) que revisáramos cada uno de los programas de estudios y que nosotros diéramos nuestras aportaciones. Entonces, nos juntamos varias semanas todos los maestros y modificamos los programas" (5:27 EDO).

Tú sabes que puedes hacer la reducción de ciertos temas que no son o que ya están obsoletos muchas veces en algunas técnicas o no se utilizan o no hay evidencia, entonces tratamos (...) de seleccionar que, de estos temas, ¿qué es lo que actualmente tiene evidencia y qué es lo que podemos trabajar? (6:29 EDO).

4.4.3. Profesionalización

Tabla 37. Profesionalización (Perspectiva Directivos)

Sujeto \ Valor	Competencias docentes	Desarrollo profesional
EDIR1		X
EDIR2		X
EDIR3		X
Frecuencia	0	3

Tabla 38. Profesionalización (Perspectiva Docentes)

Sujeto \ Valor	Competencias docentes	Desarrollo profesional
EDO1	X	X
EDO2	X	
EDO3	X	
EDO4	X	
EDO5		X
EDO6	X	
EDO7	X	X
EDO8		
EDO9	X	
EDO10	X	X
EDO11		
EDO12	X	
Frecuencia	9	4

4.5. Vigencia del plan de estudio

4.5.1. Relevancia disciplinar

Tabla 39. Relevancia disciplinar (Perspectiva Directivos)

Sujeto \ Valor	Avances conocimiento disciplinar	Contexto socioprofesional	Necesidades de la población estudiantil	Necesidades sociales y de salud
EDIR1				X
EDIR2		X		X
EDIR3				X
Frecuencia	0	1	0	3

Tabla 40. Relevancia disciplinar (Perspectiva Docentes)

Sujeto \ Valor	Avances conocimiento disciplinar	Contexto socioprofesional	Necesidades de la población estudiantil	Necesidades sociales y de salud
EDO1	X		X	
EDO2	X	X	X	
EDO3	X		X	
EDO4	X			
EDO5		X		
EDO6	X	X		
EDO7				
EDO8	X			
EDO9		X		
EDO10				
EDO11	X			
EDO12		X		
Frecuencia	7	5	3	0

Hay programas que a veces están poco actualizados, entonces me gusta como complementar con cosas que van a la vanguardia (...) entonces hago pequeñas modificaciones para sumar (5:22 EDO).

La persona que estructuró los programas... no es un expertise en la materia... no tomaron en cuenta totalmente lo que nosotros les dimos (5:28 EDO).

A la carrera (...) le falta más impulso académico solo por semestre se ven 2 clases relativas a la carrera y las demás solo son completos, me gustaría que nos enseñaran más cosas para salir bien preparadas de la universidad ya que somos la mejor propaganda que tienen cuando terminamos la carrera y así poder recomendar a más chicos, y decir con orgullo soy CMUCH (4:20 COMEST).

4.5.2. Operatividad

Tabla 42. Operatividad (Perspectiva Directivos)		
Valor Sujeto	Normatividad	Gestión escolar
EDIR1	X	
EDIR2	X	X
EDIR3	X	
Frecuencia	3	1

Tabla 43. Operatividad (Perspectiva Docentes)		
Valor Sujeto	Normatividad	Gestión escolar
EDO1		X
EDO2		X
EDO3		X
EDO4		X
EDO5	X	X
EDO6		X
EDO7		X
EDO8	X	X
EDO9		X
EDO10	X	X
EDO11		X
EDO12		X
Frecuencia	3	12

Los límites de tiempo los establecimos o establecemos, conforme a lo que establece la propia Secretaría de Educación Pública del Estado y a nivel federal (1:40 DIR3).

Sería bueno, saber quiénes revisan los planes y programas de estudio a nivel de la autoridad educativa. Eso también creo que es un gravísimo problema porque a veces puedes hacer trabajos preciosos y si te toca (...) alguien que no sabe ni de lo que está hablando y que te está poniendo trabas y trabas y trabas para que no pase (...) eso es terrible (2:55 DIR1).

Modalidades, por ejemplo, en línea o virtuales en salud, se espanta la autoridad educativa, o sea, el retraso en la preparación que tienes que no te acepta muchos planes del área de la salud, si son modalidades mixtas y en algún en algunos casos virtuales, cuando se justifica que eso se haga (2:56 DIR1).

No participamos, de plano creemos que desde nuestra posición no había influencia. En realidad, no se participa, solo nos dan el programa (4:28 EDO).

4.6. Seguimiento de egresado

4.6.1. Criterios y procedimientos de seguimiento

Es una pregunta que no tenemos respuesta clara hace mucho. Porque no evaluamos la pertinencia curricular necesariamente, si lo hacemos en función de lo que opinan los docentes (1:41 DIR3).

Siempre que podemos cuando nos dicen ... que alguien de tu universidad me está atendiendo ... la primera pregunta es, '¿Qué tal? ¿Cómo te atiende? (2:33 DIR1).

En el tiempo en el que a mí me tocaba manejar esa información, llegamos a tener cifras del 98% de egresados trabajando en lo que se habían preparado, sobre todo en las primeras generaciones [...] Actualmente no tenemos todas esas cifras (...) ese es un pendiente que tiene la universidad (2: 39 DIR1).

Es difícil hacerlo, porque normalmente tú puedes tener el contacto con tus exalumnos, pero pues nunca falta que ya se fueron ya cambiaron de domicilio, ya cambiaron de teléfono (2:40 DIR1).

Pero eso nos ayudaría muchísimo (...) sí creo que es algo que se tiene que hacer, hacer un seguimiento permanente para saber a qué se dedican y dónde están y si están bien colocados y ya si nos queremos ir a fondo pues a ver cuánto ganan, si están contentos con la imagen que ellos tienen dentro del sitio donde trabajan, sea en una empresa propia, o sea o no (2:41 DIR1).

4.6.2. Trayectoria profesional

Aunque no lo hacemos de una manera sistemática, que se tendría que hacer sistemática, pero tratamos de pues de tener entrevistas con los empleadores, con la gente que los conoce, incluso con pacientes que han sido atendidos por ellos. (2:32 DIR1).

Puedo decir con gusto que la mayoría de las veces te dicen que es muy humano, es que es alguien muy que se preocupa mucho por uno, se siente uno muy cómodo con ellos (2:34 DIR1).

4.7. Análisis del mercado ocupacional

4.7.1. Necesidades sociales

Tabla 46. Necesidades sociales (Perspectiva Directivos)			
Valor Sujeto	Datos estadísticos nacionales	Datos estadísticos internacionales	Situación actual de salud
EDIR1	X	X	
EDIR2		X	X
EDIR3	X		
Frecuencia	2	2	1

Todo parte primero de una evaluación o de una identificación de necesidades conforme al área de curricular que se tenga pensado abrir (1:2 DIR3).

Las ideas de qué carreras hacer, probablemente muchas vienen de mi intelecto, pero siempre esto se consensa con un consejo de administración que hay en la universidad en donde entre todos, bueno, una vez exponiendo los motivos y las razones y las necesidades, pues ya se determina si se avanza o no" (2:10 DIR1).

La idea, quizás una idea que puede ser un chispazo de creatividad, pero al final de cuentas eso ya para llevarlo al consejo para que se acepte, pues se tiene que sustentar en un diagnóstico situacional" (2:13 DIR1).

4.7.2. Demanda laboral

Tabla 47. Demanda laboral (Perspectiva Directivos)

Valor Sujeto	Estadística del mercado laboral	Habilidades requeridas
EDIR1	X	X
EDIR2	X	
EDIR3	X	
Frecuencia	3	1

Estar metido en el medio, pues sé cuáles son las disciplinas que participan en el proceso de rehabilitación y al mismo tiempo pues conozco la necesidad que hay de formación de recursos humanos en este ámbito (2:7 DIR1).

Los alumnos van por acá ya en información (realiza una señal hacia arriba), por ejemplo, te dicen "Oiga, este vi un video de esto" ... pero eso ni siquiera viene en el plan o yo ni siquiera sabía que existía (6:63 EDO).

4.8. Impacto de programa educativo y el profesional

4.8.1. Desempeño

Tabla 48. Desempeño (Perspectiva Directivos)

Valor Sujeto	Estadística del mercado laboral	Habilidades requeridas
EDIR1		X
EDIR2	X	X
EDIR3		X
Frecuencia	1	3

Cuando nos dicen, "Oye, fíjate que alguien de tu universidad me está atendiendo." Pues la primera pregunta es, "¿Qué tal? ¿Cómo te atiende?" Y puedo decir con gusto que la mayoría de las veces te dicen que muy es que es muy humano, es que es alguien que se preocupa mucho por uno, se siente uno muy cómodo con ellos (2:33 DIR1).

Eso nos ayudaría muchísimo (...) sí creo que es algo que se tiene que hacer un seguimiento permanente para saber a qué se dedican y dónde están y si están bien colocados (2:41 DIR1).

4.8.2. Impacto profesional

Tabla 49. Impacto profesional, directivos

Valor Sujeto	Trayectoria profesional (exitosa),	Contribución social del plan de estudios
EDIR1	X	
EDIR2	X	
EDIR3	X	X
Frecuencia	3	1

Casi siempre lo que te puedo decir es que el 90 y 95% de los de los jóvenes que llegan acá, pues agradecen la preparación que tuvieron porque les ha ido muy bien donde están (2:51 DIR1).

Anexo 11. Matriz de resultados extenso

ETAPA	RESULTADOS	INTERPRETACIÓN	IMPLICACIONES	RECOMENDACIONES
FUNDAMENTACIÓN DE LA CARRERA PROFESIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso estructurado inicial. • Diagnóstico situacional nacional/internacional, análisis estadístico, mercado laboral). • Líneas institucionales definidas y focalizadas. • Fundamentación teórica sólida pero práctica centralizada. • Fuertemente condicionada por normatividad externa (SEP, CIFRHS). 	<p>Existe fundamentación metodológica inicial sólida alineada con normatividad de CIFRHS. Las necesidades sociales se identifican desde experiencia y conocimiento directivo sin participación de actores que mantienen contacto directo con campos de práctica profesional. El proceso presenta secuencia invertida: primero se concibe el programa desde experiencia, después se investiga para sustentar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Imposibilidad de validar pertinencia curricular actual con datos objetivos. • Limitación severa de capacidad innovadora por rigidez normativa del sector salud. • Desconexión con necesidades sociales emergentes no visibles desde perspectiva directiva. • Riesgo de formar profesionales para necesidades pasadas, no actuales o futuras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crear comité multisectorial para identificación de necesidades (directivos, docentes, estudiantes, egresados, empleadores). • Establecer estudios periódicos de necesidades sociales (cada 3 años máximo). • Desarrollar estudios comparativos con otras IES (nacionales/internacionales). • Invertir secuencia del proceso: necesidades → diseño (no diseño → sustento). • Establecer sistema de inteligencia de mercado ocupacional actualizado continuamente.

<p style="text-align: center;">ELABORACIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rigidez limita innovación curricular (modalidades alternas a la escolar). • Actualización disciplinar, proceso invertido (experiencia personal → investigación de sustento). • Perfil de ingreso define requisitos, pero sin evaluación de conocimientos previos. • Consideraciones pedagógicas en función de la filosofía institucional. 	<p>El perfil profesional se construye desde supuestos teóricos y experiencia directiva sin validación sistemática con características reales de la población estudiantil, de igual forma la actualización disciplinar carece de fundamentación en investigación se basa en la experiencia docente sin contar con un ciclo de retroalimentación. De tal forma que las adecuaciones pedagógicas operan unidireccionalmente: los docentes adaptan, pero no retroalimentan diseño curricular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil de egreso desalineado con características, necesidades y expectativas estudiantiles reales. • Desperdicio del conocimiento pedagógico y disciplinar valioso generado por docentes. • Brecha entre formación recibida y requerimientos de campos profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar un portafolio digital institucional donde los docentes documenten sus adaptaciones curriculares efectivas. • Desarrollar programa institucional de actualización disciplinar con participación obligatoria de academias (revisión anual de contenidos) • Establecer protocolos de curación de contenidos basada en evidencia científica actualizada • Crear comité de actualización curricular. • Generar un canal formal de retroalimentación desde campos clínicos sobre deficiencias formativas.
--	--	---	---	--

ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia invertida identificada (propuesta de plan → investigación → adecuación a necesidades sociales → CIFRHS → desarrollo). • Estructura en función de los criterios de la autoridad educativa. • Ausencia total de seguimiento durante operación del plan de estudios. • Procesos formales de cambio/actualización en función de normativa. • Contenidos repetitivos y obsoletos contra requisitos de campos clínicos. • Actualización de contenidos basada en experiencia. • Operación individual sin documentación. • Trabajo colaborativo a través de academias con limitaciones. • Claridad conceptual del diseño curricular. 	<p>La organización y estructura curricular depende solo de las capacidades y compromiso individual docente sin respaldo, orientación o apoyo institucional sistemático. Existe una desconexión entre el conocimiento generado en la práctica y su incorporación en procesos formales de diseño y mejora curricular.</p> <p>La congruencia curricular se verifica primariamente desde cumplimiento normativo-administrativo más que desde coherencia pedagógica interna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad formativa irregular dependiendo de docente asignado. • Incoherencias y desarticulaciones curriculares no detectadas ni corregidas. • Brecha creciente entre currículo formal y demanda laboral real. • Problemas estructurales de actualización y seguimiento. • Desperdicio de inversión en trabajo académico colaborativo. • Imposibilidad de garantizar coherencia del plan de estudios. • Riesgo de formación fragmentada sin articulación entre sus componentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar programa de inducción docente que contemple: modelo educativo institucional, filosofía, paradigma constructivista, diseño curricular. • Desarrollar protocolos que garanticen que propuestas de expertos disciplinares sean consideradas en decisiones finales. • Implementar análisis de congruencia curricular por academias para: actualización pedagógica, estrategias didácticas y de evaluación, bibliografía, tecnología educativa. • Elaborar matriz de verificación de congruencia curricular.
---	--	---	---	--

<p style="text-align: center;">EVALUACIÓN CONTINUA DEL CURRÍCULUM</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia total de sistema formal de seguimiento sin criterios, indicadores, procedimientos, instrumentos. • Información exclusivamente anecdótica • Dificultades operativas: pérdida de contacto al egreso • Fuentes potenciales desaprovechadas: campos clínicos y convenios de prácticas profesionales • Desconexión en reestructuración curricular expertos → diseñadores • Actualización dependiente de iniciativas individuales y experiencia directiva. 	<p>Esta etapa es prácticamente inexistente como sistema institucional estructurado. Se depende solo de información subjetiva. Los criterios y procedimientos de evaluación existen formalmente al ingreso, pero sin seguimiento, se recopila información que no es utilizada en la toma de decisiones, mejora continua o validación de efectividad. Además, se desaprovechan fuentes valiosas de retroalimentación (campos clínicos, estudiantes en prácticas, egresados).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Imposibilidad de validar efectividad curricular. • Toma de decisiones institucionales basada en información sesgada, incompleta y experiencia. • Riesgo de obsolescencia curricular. • Está comprometida la reputación institucional por preparación de egresados no competitivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer sistema de seguimiento de egresados. • Evaluación con propósito para identificación de estudiantes que requieren nivelación, diseño de cursos propedéuticos, seguimiento de efectividad, entre otros. • Abrir canales formales de retroalimentación de actores educativos internos y externos.
--	--	--	---	---