



BUAP



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

*Retos y perspectivas de las evaluaciones colegiadas del
aprendizaje como herramienta para la consolidación del
perfil de egreso*

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

PRESENTA

LIC. MARTHA PATRICIA LEÓN ARENAS

DIRECTORA

DRA. MARÍA PATRICIA MORENO ROSANO

COMITÉ TUTORAL

**DR. JOSÉ JAIME VÁZQUEZ LÓPEZ
DR. ROSENDO EDGAR GÓMEZ BONILLA**

NOVIEMBRE 2023

Agradecimientos

A la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, particularmente, a la academia de profesoras y profesores de la Maestría en Educación Superior, mis maestras y maestros: Dra. María Bernarda González Pérez, Dra. Isaura Cecilia García López, Dr. Gabriel Montes Sosa, Dra. Yanet Gómez Bonilla, Dr. Esteban Miguel León Ochoa, Dra. Josefina Manjarrez Rosas, Dr. Jesús Márquez Carrillo, Dra. Érika Galicia Isasmendi, quienes con su invaluable labor y generosas palabras de aliento, me orientaron e impulsaron a mejorarme cada día y a sacar adelante esta investigación.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), que, mediante su acertada política de asignación de apoyos para la formación de investigadores, me permitió profesionalizarme.

Al Dr. Gabriel Montes Sosa, al Dr. Luis Ángel Aguiar Carrasco, a la Mtra. Brenda de la Rosa y a todas y todos quienes me brindaron las facilidades para la aplicación de mis estudios.

Al Dr. Jaime Vázquez López por su gran calidad humana, su capacidad e intelecto que tanto admiro, su inquebrantable convicción y fe en la educación y su siempre valioso apoyo y confianza en mí.

Al Dr. Edgar Gómez Bonilla, mi tutor y mi maestro, por su calidez, profesionalismo, sensibilidad y legítimo interés por mi aprendizaje y la atención de las problemáticas universitarias.

Al Dr. Wietse de Vries, por ser mi amigo, por creer en mí, por sus siempre generosas orientaciones y por permitirme aprender bajo su guía.

A la Dra. Paty Moreno, mi Directora de tesis y a quien considero una gran amiga e increíble mentora, porque en su incansable afán por verme superarme, me ha brindado soporte, orientación y apoyo en cada etapa importante de mi vida. Gracias por creer en mí. Gracias por motivarme siempre.

A mis compañeras y compañeros de generación que me apoyaron y me permitieron entrar en su vida durante estos dos años de convivencia.

Agradezco profundamente a mi familia, a mis hijos Michelle Romina y Emilio, a mis hermanos Lety, Verónica, Fernando y Daniel, a mi sobrina Emily, a mi querida mamá, la que con tantísimo esfuerzo y con su ejemplo nos brindó la oportunidad de estudiar y así tener bases y mejores oportunidades para enfrentar la vida, y a mis tíos Javier, Luz María y Alicia por apoyar a mis padres en su labor, por quererme tanto y apoyarme siempre. A todos ustedes, les agradezco por ser incansable y desinteresada fuente de apoyo e inspiración para lograr este sueño. Gracias por soportarme en los desvelos, en las dinámicas de locura y hasta en las lamentables ausencias por tratar de dividirme en tantas partes tratando de atenderlo todo.

Y gracias a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, mi querida universidad, la que me ha forjado y cobijado, la que me hizo descubrir en la educación un tema apasionante y que me enamoró a tal punto, que me destinó a cambiar de rumbo.

A todos, gracias infinitas.

Dedicatoria

Les dedico esta tesis a mis hijos, Romina y Emilio, que han sido y serán por siempre mi principal propósito e inspiración. Deseo legar en ustedes el amor por el estudio, la convicción por la educación y un ejemplo de esfuerzo y superación. Sin su amor, comprensión, paciencia, ayuda y acompañamiento, este logro jamás habría sido posible. Son para mí los mejores hijos. Los amo profunda e infinitamente.

Y también va para ustedes, mi querida abuelita Tita, tía Luz Ma., tía Licha, tío Javier y tía Yolita: lo logré y sigo caminando. Descansen en paz. Gracias infinitas y eternas por su esfuerzo, por su cariño y por su ejemplo.

Resumen

Las evaluaciones colegiadas del aprendizaje se han convertido en uno de los ejes dinamizadores y estratégicos para la ejecución y puesta en marcha de las más recientes políticas públicas –tanto nacionales como internacionales- que buscan dar reconocimiento a los saberes desarrollados de forma autónoma, así como dotar al proceso educativo de estrategias evaluativas más precisas para que la formulación de juicios de valor en torno a los saberes logrados, posibilite una mejor toma de decisiones en cuanto a los ajustes requeridos en el proceso de enseñanza aprendizaje, y la posibilidad de brindar soporte diferenciado a quienes más lo necesitan. Su ejecución requiere del esfuerzo de colectivos académicos funcionales y competentes en los que cada uno de sus integrantes aporta y pone en juego sus conocimientos, competencias evaluativas, identidades y creencias sobre todo el acto educativo, por lo que el estudio y comprensión de este fenómeno, abre las puertas a innumerables posibilidades de intervención que incidirían no solo en una mejor gestión de la currícula, sino en la comprensión de las dinámicas de interacción de las academias universitarias.

Abstract

Collegiate learning assessments have become one of the driving and strategic axes for the execution and implementation of the most recent public policies - both national and international -both national and international- that seek to recognize knowledge developed autonomously, as well as provide the educational process with more precise evaluation strategies so that the formulation of value judgments around the knowledge achieved, allows for better decision-making regarding the adjustments required in the teaching-learning process, and the possibility of providing differentiated support to those who need it most. Their execution requires the effort of functional and competent academic groups in which each of its members contributes and puts into play their knowledge, evaluation skills, identities and beliefs about the entire educational act, so the study and understanding of this phenomenon opens the doors to countless possibilities of intervention that would affect not only a better management of the curriculum, but also in the understanding of the dynamics of interaction of university academies.

Contenido

INTRODUCCIÓN	9
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	17
Pregunta General	17
Preguntas Específicas	17
OBJETIVOS	18
General	18
Específicos	18
Hipótesis/premisas.....	19
Justificación e importancia del estudio	19
Estructura de la investigación	21
CAPÍTULO I.....	24
MARCO CONTEXTUAL.....	24
Evaluaciones Estandarizadas en el Mundo	25
Evaluaciones Estandarizadas en México	26
<i>El Caso del CENEVAL</i>	28
<i>Sobre los EGEL</i>	28
El Acuerdo 286 y la Acreditación de Niveles Educativos. El Caso Mexicano.....	30
Los organismos internacionales	34
El Acuerdo 286 como Política Pública	36
La Instrumentación del Acuerdo	37
El Acuerdo 286 en la Actualidad.....	39
Numeralia General de Cobertura y Logro.....	43
Sobre el Procedimiento Actual para Postularse	46
En cuanto a los Costos	47
El Caso Mexicano.....	49
Los Exámenes Departamentales o Evaluaciones Colegiadas del Aprendizaje	52
por Asignatura (ECAAs) en la BUAP.....	52
La Historia de las Academias en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Un Breve Recorrido desde sus Leyes Orgánicas.....	58
La Universidad de Puebla. Sus Antecedentes	58
Ley Orgánica de 1937	59
Ley Orgánica de 1956	60
Ley Orgánica de 1961	61
Ley Orgánica de 1963	62
Ley Orgánica de 1991	63
Estatuto Orgánico actual	64

Contexto Regional e Institucional	65
<i>Datos Geográficos y Demográficos del Estado de Puebla</i>	65
Datos Geográficos y Demográficos del Municipio de Puebla	67
Actividad Económica Preponderante de la Región y de la Localidad	68
Principales Actividades Económicas de la Región y la Localidad	69
La Educación Superior en Puebla	70
La Facultad de Ciencias Químicas	71
Breve Reseña Histórica	71
La Facultad de Psicología	74
Breve Reseña Histórica	74
La Facultad de Filosofía y letras	76
Breve Reseña Histórica	76
CAPÍTULO II	79
MARCO TEÓRICO	79
La Evaluación de Aprendizajes de Base Colegiada: Evaluaciones Normativas Vs. Evaluaciones Referidas a Criterio	80
El Trabajo Colegiado	85
El Concepto de Cultura Organizacional	91
Las Estructuras Funcionales y el Conflicto	93
Las Culturas de la Enseñanza	93
Sobre el Constructo Identidad Docente	94
El Capital Cultural, el Capital Social y el <i>Habitus</i> según Bourdieu	97
Definiciones Conceptuales de las Variables de Estudio	98
CAPÍTULO III	100
METODOLOGÍA	100
Las Unidades Académicas y los Sujetos Participantes	101
Sujetos de Estudio	102
El Instrumento de Evaluación	103
Los Sujetos Participantes	106
El Proceso de Recolección y Análisis de Información	107
El Análisis Estadístico	108
Análisis de la Información	108
CAPÍTULO IV	110
RESULTADOS	110
Estadísticas Descriptivas	110
Sobre la Población Participante	110
Estadísticas Inferenciales	114
Prueba de Validez	116
Promedios generales obtenidos por tipo de colegialidad	134

Resultados Conjuntos entre las Fuentes de Información de Ítems, más las Respuestas Abiertas	
Procesadas	139
CAPÍTULO V	148
PROPUESTAS DE APOYO/INTERVENCIÓN	148
Guía Orientadora 1: Insumos para Enriquecer el Trabajo en Academia	149
Guía Orientadora 2: Estrategias para el Fortalecimiento del Trabajo en Academia.....	153
Guía Orientadora 3: Para el Fortalecimiento de las Evaluaciones Colegiadas del Aprendizaje por	
Asignatura	155
Guía Orientadora 4: La Delimitación del Objeto a Evaluar, la Construcción de la Tabla de	
Especificaciones y la Construcción de Ítems de Opción Múltiple	156
Guía Orientadora 5. La Elaboración de la Tabla de Especificaciones	163
Guía Orientadora 6. Recomendaciones para la Generación de los Ítems	177
Conclusiones.....	182
Anexos	191
Anexo 1. Tabla de Variables	191
Anexo II. Instrumento de Evaluación	197
Referencias	203

INTRODUCCIÓN

La presente tesis tiene como propósito realizar un diagnóstico y la formulación de una alternativa de solución al problema que actualmente enfrentan diversas instituciones de educación superior en relación a la organización, diseño e implementación de las denominadas *evaluaciones colegiadas* –mejor conocidas como *exámenes departamentales*- y que cuentan con una alta demanda tanto al interior de las instituciones, como por parte de los organismos acreditadores y las autoridades federales, para dar seguimiento a los aprendizajes alcanzados, evidenciar el logro de algunos de los atributos previstos en los perfiles de egreso, brindar reconocimiento a los aprendizajes logrados de manera autónoma y/o a partir de la experiencia laboral y, de acuerdo a lo planteado por el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, diseñar *mediaciones* tendientes a ajustar elementos del proceso de enseñanza–aprendizaje para mantenerlo en un ciclo virtuoso de mejora continua.

Sin embargo, su construcción y diseño presupone la ejecución de trabajo académico colegiado, entendiéndose éste como un espacio simbólico integrado por colectivos de profesores que comparten áreas disciplinares afines y que pueden organizarse en torno a academias o departamentos, espacios en los que toma lugar la deliberación, reflexión y construcción colectiva, de base dialógica y en un ambiente de respeto, confianza y colaboración, espacio en el que -a razón de lo planteado-, se deben seleccionar los saberes a ser evaluados –que constituyan una muestra representativa y suficiente para dar cuenta de la habilidad o destreza a verificar-, así como las mejores formas de evaluarlos, y esta actividad, debido a las características que conforman los climas organizacionales en las instituciones de educación superior de financiación pública, lamentablemente se ve afectada por diversas condiciones y variables tanto de naturaleza individual, como corporativa.

A fin de potenciar el trabajo colegiado necesario para la construcción de este tipo de evaluaciones, se propone la realización de un diagnóstico sobre los rasgos que lo caracterizan, los principales problemas que enfrenta, así como la identificación de casos de éxito y los posibles factores que lo distinguen.

Si nos centramos exclusivamente en el terreno pedagógico, se puede afirmar que la importancia de contar con buenos procesos de evaluación de los aprendizajes a lo largo de la formación, ha sido prolíficamente descrita y abordada por diversos autores durante las últimas décadas, pues como parte del proceso educativo, la evaluación se ha propuesto como mecanismo con funciones diagnósticas para la identificación de los saberes previos con que cuentan las y los estudiantes, como apoyo para la retroalimentación y el ajuste del proceso formativo y también, como método de verificación de los resultados de aprendizaje producidos por el andamiaje realizado, tareas que implican la movilización e involucramiento de diversos actores y elementos, situándose estratégicamente en el centro neurálgico de los procesos de formación y los de la ejecución curricular, cumpliendo así *“con una función pedagógica y social útil para los estudiantes, docentes, la institución y la sociedad, pues permite conocer y valorar si el estudiante ha alcanzado el nivel apropiado para merecer una promoción, y si es competente para desempeñarse como profesional”* (Castillo y Cabrerizo, 2009; Champin, 2014, en Huamán, 2020, pp. 5).

Por otro lado, y dado que cualquier elemento del proceso educativo puede ser sujeto de evaluación, en los últimos años se han incrementado notablemente los procesos de la denominada *evaluación educativa*, centrada en la valoración – aunque de manera más crítica, algunos autores como Beatrice Ávalos (2014, pp. 25) la asocian con aspectos más relacionados con la regulación y el control-, tanto de profesores como de instituciones, programas y los procesos de gestión. Este tipo de evaluación está más orientada a la verificación de la calidad de los programas y a la *“accountability”* o la rendición de cuentas, considerando que independientemente de que se trate de instituciones de financiación pública o privada, implican la inversión de importantes sumas de tiempo y dinero.

De manera general y dentro del espectro de planteamientos que respaldan las funciones de la evaluación, se encuentran los que la esbozan como el catalizador de los esfuerzos que impulsan a los estudiantes a aprender, como herramienta para determinar los ajustes pedagógicos necesarios, como insumo para determinar el nivel de logro de los estudiantes y asignar una calificación u otorgar una certificación, para asegurar la *calidad* prevista –amén de definir lo que se entienda por *calidad*–, constituyéndose, en palabras de Cano (2008), en una “encrucijada didáctica, en el sentido de que es efecto pero a la vez es causa de los aprendizajes” (p. 9), y desde una perspectiva corporativa y de política pública, se constituye en insumo para la generación de evidencias de logro en el marco de la rendición de cuentas, entre otras (Moreno, 2009).

Por otro lado, y derivado tanto de la cada vez más creciente disponibilidad y acceso a fuentes de información –y conocimiento– disponibles a través de internet, así como de la proliferación de herramientas informáticas que impulsan el trabajo autodidacta, la responsabilidad de la actividad formativa especializada o profesional, ya no sólo recae en las instituciones de educación superior (IES), siendo los propios sujetos, impulsados por sus intereses, contexto y aficiones, quienes se ocupan de su formación. En este sentido y según el Acuerdo 286 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de 2017, al marco de funciones de las IES se ha sumado la de convertirse en *centros evaluadores* y certificadores de esos saberes desarrollados de manera autodidacta o adquiridos mediante la experiencia, actividad que se suma a los retos de evaluación de carácter colegiado que habrán de atenderse desde las IES.

A manera de planteamiento inicial y tras una revisión de diferentes definiciones de evaluación formuladas por diversos autores, tal como asevera De la Garza (2004, pp. 807), se puede afirmar que la evaluación es “*esencialmente comparativa*” y su realización, requiere –de inicio– de “*adoptar un conjunto de estándares, definirlos, especificar el grupo de comparación y deducir el grado en el cual el objeto (evaluado) alcanza (esos) estándares*”, por lo que todo acto de evaluar parte – aunque no siempre de manera precisa o estructurada–, de supuestos, ideas

preconcebidas, referentes explícitos e implícitos y valoraciones previas existentes, sólo que, a decir de González (2001) en Ayala, Labbé y Obando (2010), al comenzar un proceso de evaluación “*ya existen prejuicios sobre lo que resulta relevante o no*”, y su importancia radica en la valía misma que se le atribuye al referente, aunque estas valoraciones “*no siempre coincidan con las que formule otro sujeto par*” con el que se compartan esquemas, contextos, escalas de valor y hasta significados, constituyendo este punto, una de las principales dificultades al evaluar.

Hablando de estos estándares, en el contexto de la educación superior, existen referentes específicos sobre los logros que los estudiantes deben alcanzar, los cuales se encuentran –en mayor o menor medida-, explicitados en el perfil de egreso, y este a su vez, se encuentra determinado para alcanzarse a través del plan y/o el programa de estudios, siendo, el currículum de acuerdo a Ayala (2010, pp. 60) “el que ha predeterminado qué es lo importante de aprender, cómo se va a aprender, con qué recursos y en qué profundidad”, sin embargo, a juicio de algunos autores como Madrid (1997) en Ayala *et.al.* (2010), a menudo la evaluación de los aprendizajes –como uno de los elementos del proceso educativo que evidencia los logros alcanzados por los estudiantes-, no está adecuadamente alineada con esos propósitos formativos planteados en los currículos institucionales, adoleciendo de una pertinente y justa incorporación de las competencias, habilidades y/o destrezas que deben desarrollar a lo largo de su formación.

En el planteamiento abordado en el presente trabajo, se presenta una modalidad de evaluación que ha cobrado fuerza en los últimos tiempos y que se relaciona con ambas funciones: la de verificar el logro de los aprendizajes, contribuyendo asimismo a la retroalimentación y el ajuste pedagógico durante la formación, así como la de evidenciar que el sistema educativo de la institución de referencia, es eficiente en cuanto a lograr los aprendizajes esperados, expresados particularmente en los programas educativos con todos sus componentes, incluidos los perfiles de egreso particulares de cada profesión. A fin de potenciar el trabajo colegiado necesario para la construcción de este tipo de evaluaciones, se propone la realización de un diagnóstico sobre los rasgos que lo caracterizan, los principales

problemas que enfrenta, así como la identificación de casos de éxito y los posibles factores que lo distinguen.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al interior de todas las instituciones de educación superior (IES), e independientemente de su tipo de financiación (pública/privada), su quehacer académico -independientemente de lo que se establezca en los documentos públicos de referencia-, es operacionalizado por colectivos de profesores que pese a que comparten áreas disciplinares afines, cuentan con posturas ideológicas diversas y formaciones y trayectorias tanto académicas como profesionales diferentes, por lo que se requieren necesariamente de espacios y elementos contextuales que posibiliten el diálogo permanente y situado en las problemáticas particulares para así construir reflexiones conjuntas y nutridas por las experiencias de cada institución y, además de concientizar a sus integrantes, se llegue a consensos y precisiones sobre los niveles de compromiso esperados de cada uno de ellos y se delimiten los resultados esperados.

Entre los elementos que precisan de estos espacios colegiados en torno a la gestión y desarrollo curricular encontramos –por ejemplo-, la necesidad de debatir y reflexionar sobre las problemáticas sociales que deberán ser atendidas desde las propuestas curriculares de cada programa -incluyendo su nivel de profundización y la necesidad de vincularse con otras disciplinas-, las obligadas actualizaciones e innovaciones curriculares, las propuestas y retroalimentación para las líneas de generación y aplicación de conocimiento, las decisiones sobre las formas de organización académica en torno a un programa, entre otras. De estos espacios, se desprenden colectivos más especializados y usualmente vinculados con un área, disciplina o asignatura –para los programas organizados desde este eje-, y a estos espacios suele denominárseles *academias*.

Aunque existe muy poca literatura al respecto, en la mayoría de los referentes disponibles –particularmente para educación de nivel medio superior, aunque

también se incorporan en el discurso referencias a las estructuras académicas de nivel superior-, se alude a la figura de las academias como aquellos órganos colegiados que se constituyen de manera permanente y obligatoria por los trabajadores académicos del nivel correspondiente, según su campo de especialidad y se organizan por área del conocimiento, y es a estos colectivos a los que usualmente –al menos en las formas-, se les encomiendan la mayoría de las decisiones de carácter académico colegiado relacionadas con los elementos descritos anteriormente, en el entendido de que en la medida en la que perfeccionen los debates y las reflexiones colectivas, mejores serán los productos académicos esperados, aunque en la realidad no suele ocurrir así: son –en el mejor de los casos- una fracción de esos colectivos o un puñado de sus integrantes trabajando aisladamente, los que terminan ocupándose de muchas de estas tareas, asumiendo formas de colegialidad *artificial u obligada, balcanizada, cómoda, competitiva o de carácter limitado* (Hargreaves, 1999; Fullan y Hargreaves, 1997; Barraza y Barraza, 2014; Ghather Thurler, 2004 y Torres, 2001).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en su documento de 2006 *titulado Consolidación y avance de la educación superior. Elementos de diagnóstico y propuestas*, advierte sobre la necesidad de que para que se logren desarrollar innovaciones curriculares pertinentes y articuladas, es necesario que las IES realicen reformas organizativas y normativas sobre sus formas internas de organización académica a fin de superar las estructuras obsoletas, jerarquizadas y separadas por campos disciplinarios, pese a que para Morin (1977), como formas de organización dotadas de una buena cantidad de incertidumbre, las normas –en el entendido de que *acotarían* la acción y retroacción necesarias para mantener el equilibrio-, limitarían la innovación y la creatividad; por tanto, resulta indispensable tratar de descifrar y comprender qué fuerzas impulsan y potencian el trabajo en academia, así como cuáles resultan más prometedoras o disruptivas en el campo de la innovación educativa, aunque para efectos de este trabajo, cuáles de ellas parecen tener mayor influencia en la generación de adecuados mecanismos de evaluación colegiada del aprendizaje.

Adicionalmente, los colectivos académicos como micro organizaciones presentan todo el caos y desequilibrios en el balance de fuerzas de los que habla Morin (1977), así como los condicionamientos sociales a los que les une una afinidad de estilo, o, mejor dicho, el *habitus* (Bourdieu, 1998).

Por otro lado, y por lo que toca a esta investigación, las decisiones a cargo de estos colectivos no sólo corresponden al trabajo académico macro, también les corresponde el trabajo que denominaremos micro académico y que está relacionado con el desarrollo cotidiano de las asignaturas, esto es: aspectos relacionados con sus materiales didácticos de apoyo, softwares, infraestructura, recursos e insumos, los resultados que producen, el perfil de los estudiantes que atienden, las problemáticas que enfrentan los profesores y particularmente, los mecanismos para el desarrollo e implementación de evaluaciones de base colegiada que se conviertan en una herramienta para la planeación académica y la generación de evidencias sobre el logro de los aprendizajes alcanzados.

Las instituciones de educación superior (IES) se enfrentan a la necesidad de fortalecer sus mecanismos para el desarrollo e implementación de evaluaciones de base colegiada, como herramienta para la confirmación del logro de los aprendizajes alcanzados, incluyendo los atributos previstos en sus perfiles de egreso, así como para movilizar los diversos agentes educativos e institucionales que intervienen en su formación.

Sin embargo, y, a partir de la propia experiencia profesional, este ejercicio suele enfrentarse a diferentes problemas, algunos de ellos relacionados con la falta de formación de las y los profesores en aspectos técnicos sobre la evaluación, otros de carácter académico/normativo como la falta de claridad sobre las funciones y atributos que en materia de decisiones académicas corresponden a las academias a las que pertenece cada asignatura, la falta de protocolos que conduzcan las sesiones de trabajo de las mismas, y adicionalmente, aspectos tanto personales

como los rasgos culturales, los intereses y necesidades¹ (Hirschmann, 1978), la identidad, la filosofía educativa y en general, el sistema de creencias que conduce o vincula el trabajo individual al interior de la institución, como aspectos organizacionales como la poca o nula integración que se hace de la totalidad de profesores que se supone forman parte de cada academia, aspectos que en su totalidad, inciden en la conformación y funcionamiento del corpus académico tanto de las asignaturas como del programa educativo, llegando e algunos casos a derivar en duplicidad de esfuerzos y andamiajes educativos desintegrados o desarticulados de sus propósitos mayores, como el perfil de egreso de referencia. En lo particular, se han detectado situaciones como el empleo de programas diferentes entre profesores que imparten la misma asignatura, avances programáticos desiguales, agendas de trabajo sobrecargadas para los alumnos, propósitos educativos desarticulados entre asignaturas y criterios de evaluación desiguales entre diferentes grupos de la misma materia, lo que conlleva también, a resultados de aprendizaje diferentes que no siempre responderán a los propósitos de *pertinencia social* planteados por un programa educativo, lo que acarrea una concurrencia de errores que podrían haberse corregido durante el proceso evaluativo, incluidas aplicaciones erráticas, lagunas de conocimiento y confusiones mayores.

Por otro lado, se conoce del gran peso orientador que conlleva la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje: por un lado, se explicitan las metas de aprendizaje que se pretenden alcanzar y la forma de verificarlo, y por otro, posibilita la retroalimentación en función de sus resultados, tanto a nivel individual, como del propio proceso de enseñanza, incluyendo como se mencionó arriba, la posibilidad de funcionar como dispositivo de corrección del error en al menos los contextos en los que se desarrollará el presente estudio: las facultades de Filosofía y Letras, Psicología y Ciencias Químicas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

¹ Hirschmann, en su obra “Las pasiones y los intereses” les denomina así: pasiones e intereses, como aquellas motivaciones intrínsecas que conducen el actuar humano, aunque en este trabajo, este actuar está acotado al contexto de una micro organización que es la academia, por lo que se estima jugarán en su toma de decisiones variables como el habitus, la identidad, la cultura organizacional y la ideología del propio sujeto.

Siendo entonces las academias las que deben concentrar la mayoría de estas decisiones de carácter colegiado, particularmente las relacionadas con el diseño y desarrollo de evaluaciones del aprendizaje de base colegiada y ante las problemáticas descritas, se plantea la posibilidad de contribuir con las siguientes aportaciones:

1. Identificación de los principales problemas que perciben los profesores, para la realización de trabajo en academia en la institución, particularmente en relación con el diseño de evaluaciones de base colegiada.
2. Identificación de los principales rasgos que caracterizan la forma de vida colegiada al interior de tres unidades académicas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Ciencias Químicas y Facultad de Psicología, y
3. Creación de un protocolo que plantee los principales elementos de revisión, y reflexión para favorecer –en academia- el diseño de evaluaciones de base colegiada, y centradas en el desarrollo de las competencias o saberes previstos por los objetivos educativos de referencia.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de los planteamientos anteriores, se proponen las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta General

¿Qué factores obstaculizan o facilitan el desarrollo, implementación y análisis de resultados de las evaluaciones colegiadas en el contexto de una institución de educación superior de financiación pública que posibiliten una retroalimentación adecuada en términos del logro estudiantil y la consolidación de los propósitos educativos institucionales plasmados en el perfil de egreso?

Preguntas Específicas

1. ¿Qué errores se cometen comúnmente en la construcción de evaluaciones de carácter colegiado y con referencia a criterio?

2. ¿Qué elementos clave podrían desprenderse de un análisis de resultados de evaluación que potencien las mejoras curriculares o del proceso enseñanza aprendizaje?
3. ¿Qué rasgos caracterizan el trabajo académico colegiado en el contexto institucional de tres unidades académicas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla?
4. ¿Qué limitaciones técnicas enfrentan los docentes de nivel superior en torno a la construcción de evaluaciones referidas a criterio válidas y confiables, que posibiliten una retroalimentación adecuada en términos del logro estudiantil?

OBJETIVOS

General

Examinar los factores que obstaculizan o facilitan el desarrollo, implementación y análisis de las evaluaciones del aprendizaje de carácter colegiado que se gestan en el contexto de una institución de educación superior de financiación pública, como una herramienta para la consolidación del logro estudiantil y los propósitos educativos institucionales plasmados en los perfiles de egreso.

Específicos

1. Describir los errores que comúnmente se cometen en la construcción de evaluaciones de carácter colegiado referidas a criterio.
2. Destacar los elementos clave que podrían desprenderse de un análisis de resultados de evaluación que potencien las mejoras curriculares o del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Categorizar los principales rasgos que caracterizan el trabajo académico colegiado en el contexto institucional de tres unidades académicas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
4. Identificar las principales limitaciones técnicas que enfrentan los docentes de nivel superior en torno a la construcción de evaluaciones referidas a criterio válidas y confiables, que posibiliten una retroalimentación adecuada en términos del logro estudiantil.

Hipótesis/premisas

1. El diseño, implementación y análisis de las evaluaciones del aprendizaje de carácter colegiado que se gestan al interior de tres unidades académicas de la BUAP, se ve directamente afectado por la naturaleza y rasgos que caracterizan el trabajo en Academia.
2. Una importante proporción de las y los profesores desconocen los conceptos técnicos específicos relacionados con la realización de evaluaciones referidas a criterio.
3. Las agendas de trabajo de las academias no incorporan la revisión de los resultados de aprendizaje y/o la discusión de las estrategias de enseñanza.
4. Las evaluaciones departamentales o colegiadas se diseñan y desarrollan sin apoyo de una agenda de trabajo ni la participación de un porcentaje representativo de los integrantes de la academia que posibilite el intercambio de experiencias y el aprendizaje colaborativo.
5. La integración en torno a actividades de academia está relacionada significativamente con variables sobre identidad docente, sentido de pertenencia institucional y la percepción sobre la calidad del clima organizacional prevaleciente en su contexto de referencia.

Justificación e importancia del estudio

La evaluación de los aprendizajes ha cobrado particular relevancia en los últimos años, tanto por lo que tienen el potencial de movilizar, como de evidenciar, así como por todas las decisiones que de ellas derivan, sobre todo cuando estas evaluaciones pasan por el tamiz de la construcción colegiada, que enriquece y clarifica no sólo lo que se debe aprender, sino la mejor forma de lograrlo.

Lo que se debe evaluar –particularmente, en las evaluaciones de base colegiada-, debe pasar por algunas reflexiones indispensables como: ¿es lo que se esperaba que aprendiera?, o ¿cuáles atributos convendría incorporar en la evaluación, que cuente con especial apreciación por parte del mercado empleador y que forme parte

del perfil de egreso?, para lo que resulta indispensable que las instituciones conozcan qué factores favorecen o entorpecen el trabajo académico colegiado y emprendan acciones para promoverlo.

Adicionalmente, los aprendizajes logrados y su certificación o reconocimiento por parte de la universidad, requieren contar con procesos de evaluación que den cuenta de manera justa y congruente, de los saberes con que cuenta un sujeto, a fin de brindarle la posibilidad de expedirle un reconocimiento que le permita su inserción en el mercado laboral y la delimitación de lo que se debe evaluar, así como la mejor forma de hacerlo, debe someterse necesariamente a la consideración de un colectivo especializado en cada disciplina.

Es por ello por lo que resulta indispensable hacer un estudio sobre los factores que afectan la posibilidad de realizar trabajo colegiado y así la institución, pueda proponer estrategias para su atención.

Actualmente, no se cuenta con normativa que regule el trabajo en academia y uno de sus problemas para desarrollarla, es que no se tiene claridad sobre los aspectos que conviene normar, pues se desconocen a ciencia cierta, cuáles son los obstáculos que enfrenta, así como las fortalezas que lo distinguen.

Adicionalmente, en algunos casos no se han definido las academias de pertenencia de algunas asignaturas, por lo que conviene visibilizarlas para que puedan decidir al respecto.

Por último, aunque seguramente con algunas excepciones, en las academias no cuentan con protocolos para sentarse a trabajar en la delimitación y construcción de evaluaciones colegiadas que resulten útiles para la consolidación del perfil de egreso y/o la delimitación de estrategias de intervención a partir de sus resultados.

Estructura de la investigación

Capítulo 1. Marco Contextual

En este capítulo se abordan la descripción, composición, estructura y tendencias de las principales estrategias de evaluación estandarizada en México y el mundo, con la intención de comprender su comportamiento y naturaleza. Se describen y analizan los casos de las evaluaciones PISA, PLANEA, los exámenes EGEL del CENEVAL y el tema sobre el Acuerdo 286 de la Secretaría de Educación Pública. Asimismo, se incorporan las tendencias en materia de evaluaciones estandarizadas que marcan los organismos acreditadores y lo que se ha abordado desde otras IES y, particularmente, el programa de las Evaluaciones Colegiadas del Aprendizaje por asignatura (ECAAs) para el caso de la BUAP. De manera especial, se incorpora una exploración sobre los conceptos de academia y trabajo colegiado que se han acuñado en la institución desde el estudio y análisis de sus Leyes Orgánicas.

También se describen –a partir de los principales indicadores socio demográficos y algunos económicos–, los contextos regional e institucional, particularmente, las unidades académicas incorporadas en el estudio: la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Ciencias Químicas y la Facultad de Psicología.

Capítulo 2. Marco Teórico

El propósito general del presente capítulo es establecer la relación teórica que guardan la evaluación estandarizada de base colegiada (entendida como aquella que requiere de la presencia e interacción de un colectivo de pares que comparten un marco referencial común que les permite establecer los criterios a partir de los cuales determinar los objetos y formas de evaluar un determinado saber), las habilidades y destrezas técnicas requeridas para su diseño y las formas y características del espacio social en el cual se produce ese trabajo, en el entendido de que todo colectivo social se ve influenciado y determinado por las formas de organización, políticas, habitus y procesos de identización de la organización en que se inserta.

Se incorporan elementos para diferenciar entre las evaluaciones normativas y las criterios, así como la relación que guardan las estrategias evaluativas con el perfil de egreso.

Se describen algunos elementos clave para entender el concepto de trabajo académico colegiado y cómo se relacionan sus rasgos de comportamiento con la cultura organizacional del contexto en el que se desenvuelve. Algunos otros elementos que se incorporaron en la investigación, son las teorías sobre las estructuras funcionales y el conflicto, las culturas sobre la enseñanza, la identidad docente y los capitales culturales, sociales y el habitus de Bourdieu.

Capítulo 3. Metodología

En este capítulo se describen el tipo de estudio realizado, que, para este caso, se trató de un método no experimental mixto cuantitativo-cualitativo, de corte descriptivo-exploratorio e inferencial; las unidades académicas participantes y los sujetos de estudio.

Se describen el instrumento empleado, así como las dimensiones incorporadas en el mismo y sus ítems asociados. También se describe el proceso de recolección y análisis de información.

Capítulo 4. Resultados

Se incorporan –por separado y después en interpretaciones conjuntas-, los resultados obtenidos mediante estadísticas descriptivas, estadísticas inferenciales y los análisis cualitativos de la información recolectada, realizados mediante la técnica de análisis de contenidos. Se ilustran gráficas de cada variable analizada, así como las tablas resultantes del análisis inferencial realizado con apoyo del software SPSS, incluyendo sus interpretaciones.

Capítulo 5. Propuestas de intervención

Como resultado de la investigación, se formulan cinco propuestas o elementos de apoyo para fortalecer el trabajo académico colegiado y, en consecuencia, las evaluaciones colegiadas del aprendizaje:

- Guía Orientadora 1: Insumos para enriquecer el trabajo en academia
- Guía Orientadora 2: Estrategias para el fortalecimiento del trabajo en academia
- Guía Orientadora 3: Para el fortalecimiento de las evaluaciones colegiadas del aprendizaje por asignatura
- Guía Orientadora 4: La delimitación del objeto a evaluar, la construcción de la tabla de especificaciones y la construcción de ítems de opción múltiple
- Guía Orientadora 5. La elaboración de la tabla de especificaciones

CAPÍTULO I

MARCO CONTEXTUAL

El presente capítulo tiene como propósito presentar el desarrollo reciente, la presencia y los usos que las evaluaciones estandarizadas del aprendizaje han tenido alrededor del mundo, en el contexto nacional y, por supuesto, en el caso de la BUAP; así como su vínculo con algunas políticas públicas nacionales e internacionales en materia de acreditación de la calidad de las instituciones educativas y la certificación de saberes logrados –particularmente aquellos vinculados con el mercado laboral- por parte de aquellos individuos que por motivos de su situación personal, así lo requieren.

En el ámbito internacional, se incluye un esbozo sobre la acreditación de la experiencia laboral gestada a partir de la Declaración de Bolonia (1999) en el Espacio Común Europeo de Educación Superior, así como el denominado Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (*Programme for International Student Assessment*, o PISA, por sus siglas en inglés). A nivel nacional, se presentan las experiencias del extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), las pruebas PLANEA (para nivel básico) y las del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) para los niveles medio superior y superior, como los Exámenes Generales de Egreso de Licenciatura (EGEL) y el cobijo que ha dado para operacionalizar la política pública desarrollada a través del Acuerdo 286 de la SEP, que posibilita la certificación de niveles educativos completos a quienes por alguna razón debieron abandonar sus estudios dejándolos inconclusos, pero que sin embargo, tuvieron la posibilidad de desarrollar aprendizajes (complementarios o relacionados) en el ámbito profesional o de manera autodidacta. Posteriormente, se presenta el referente de algunos organismos acreditadores como es el caso de la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería (ANFEI), las experiencias que en materia de evaluaciones departamentales presentan algunas instituciones de educación superior del país y, por último, el caso de la BUAP.

Evaluaciones Estandarizadas en el Mundo

El programa PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), desarrollado entre 1997 y 1999, constituye un diagnóstico que, a través de pruebas estandarizadas, mide a nivel mundial el rendimiento de alumnas y alumnos de alrededor de 15 años de edad de los países miembros en temas como matemáticas, lectura y ciencias, para así, en congruencia con las finalidades de área educativa de la OCDE, contribuir con estos diagnósticos a mejorar las competencias de las y los alumnos para enfrentar problemas y retos que les plantea la vida cotidiana en el contexto actual.

De acuerdo con documentos emitidos por la propia OCDE, el objetivo de las pruebas PISA no es evaluar instituciones, ni programas específicos, sino la comprensión de conceptos y las habilidades, pericia y aptitudes de los sujetos para analizar y resolver problemas, manejar información y responder ante situaciones diversas dentro de cada dominio a las cuales se enfrentarán en la vida adulta.

La estructura de sus reactivos corresponde preponderantemente a ítems de respuesta corta, entre los que incorporan los de opción múltiple y aquellos que requieren que la o el estudiante estructure una respuesta, la cual puede ser calificada como *parcialmente correcta*, es decir: su análisis permitirá realizar inferencias más complejas sobre sus habilidades de pensamiento y las destrezas que ostenta para la resolución de las situaciones problemáticas que se le presentan; simultáneamente, les aplican un cuestionario de contexto que posibilitará la formulación de correlaciones entre variables socio económicas y su rendimiento.

El examen es muestral y de aplicación cíclica (trienal), y es construido mediante la colaboración de todos los países que integran la OCDE y que habrán de aplicarlo, rasgo que, de acuerdo con la propia OCDE, asegura la pertinencia cultural de los ejemplos utilizados en los reactivos, así como el enfoque universal de la prueba.

Los contenidos de los reactivos no ponen énfasis en el conocimiento factual, sino en las *competencias*, habilidades, destrezas y procesos de razonamiento implícitos

en la resolución de los retos planteados. En relación a las competencias, el documento incorpora la definición esbozada por el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México, definiéndolas como: “un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales”, enfatizando en que la pretensión del PISA, es “valorar la capacidad del estudiante para poner en práctica sus habilidades y conocimientos en diferentes circunstancias de la vida” (OCDE, pp. 8).

Aunque no describen cómo es el proceso de deliberación entre pares de diferentes países para la determinación de la pertinencia de sus reactivos (proceso que probablemente realicen mediante diferentes indicadores psicométricos derivados de la aplicación de la analítica de datos), sí abundan en la descripción de las habilidades, destrezas o competencias de las que serán capaces las y los estudiantes, según el nivel de dominio mostrado para cada área evaluada. Dicho sea de paso, se estima que el establecimiento de sus baremos o puntos de corte sí debe estar ligado a una profunda analítica de datos. Sus retroalimentaciones, afirman, ayudan a cada país a determinar “qué ventajas o carencias tienen los alumnos para desenvolverse en un campo específico” (OCDE, pp. 28), proveyéndoles herramientas para el análisis y diseño de políticas públicas que benefician la educación.

Evaluaciones Estandarizadas en México

En México existen avances notables en cuanto a la construcción y aplicación de evaluaciones de carácter estandarizado orientadas hacia los diferentes niveles educativos; tal es el caso de las evaluaciones ENLACE (aplicada hasta el año 2013) y PLANEA (prueba censal, aplicada a partir del año 2014) para el nivel básico, y las diferentes pruebas con las que cuenta el Centro Nacional para la Evaluación de la

Educación (CENEVAL) focalizadas fundamentalmente en nivel medio superior y superior.

Por su parte, las pruebas ENLACE y PLANEA –que, para términos prácticos, y toda vez que el motivo de este trabajo no es abundar en su análisis, nos referiremos en adelante únicamente a la prueba PLANEA, que al momento es la vigente-, evalúan los considerados *aprendizajes clave* de los campos formativos de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, con la finalidad de proporcionar información respecto a los avances logrados en términos educativos, en función de las diferentes regiones e instituciones del país. Cabe mencionar que, en la nueva configuración de la prueba, destaca la que, desde mi particular punto de vista, constituye una notable participación del extinto INEE, pues, además de puntualizar los objetivos del examen –y excluir enfáticamente aquellos propósitos para los que *no* fue creada, como clasificar -o *ranquear*- a las instituciones, o derivar directamente conclusiones sobre el desempeño de las y los profesores-, creó todo un sistema de colaboración virtual para los creadores de reactivos, el cual incluía todo un sistema de información en torno a los mismos. Adicionalmente, la prueba PLANEA incorporó un apartado de habilidades y destrezas afectivas y socio emocionales, así como una mejora en los apartados de referente contextual.

La implementación de estas pruebas ha enfrentado múltiples debates y señalamientos –más políticos que técnicos-, aunque se han documentado numerosas implicaciones desde su implementación, destacando para mí, el hecho de la estandarización de los programas, lo cual, si bien contribuye a facilitar la generación de evaluaciones estandarizadas (pues el referente ahora es el mismo), homogeneizando los saberes y aprendizajes, así como los estándares de logro previstos para el nivel básico, considero que también constituye un contundente bastión de control en el tema educativo del nivel. Ahora, con el mismo currículo para todos, dependerá de las habilidades y destrezas didáctico-pedagógicas de cada centro, así como de todos los elementos que circundan el acto educativo, el mayor o menor éxito en su logro.

El Caso del CENEVAL

CENEVAL se define a sí misma como *una asociación civil sin fines de lucro, cuya actividad principal es el diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, y el análisis y la difusión de los resultados correspondientes.*

De acuerdo con la información disponible en su sitio web, cuenta con exámenes para los siguientes casos:

1. Exámenes nacionales de ingreso o EXANI, contando con versiones para nivel medio superior, superior u posgrado
2. Exámenes Generales de Egreso de Licenciatura o EGEL, disponibles para 39 programas de licenciatura y 1 de nivel técnico superior
3. Evaluaciones para la acreditación de un nivel educativo o EGAL, en apego al acuerdo 286 de la SEP, disponibles para bachillerato, licenciatura y técnico superior universitario (TSU)
4. Exámenes diagnósticos para las áreas de ingenierías, negocios, derecho, lengua y bachillerato, y
5. Certificación y evaluación de competencias.

Para los propósitos de este trabajo, la reflexión se centrará en las alternativas disponibles en cuanto al EGEL y el EGAL, toda vez que centran su ámbito de acción en el nivel superior licenciatura y a que constituyen evaluaciones estandarizadas que requieren, por necesidad, del referente de un perfil de egreso, ya sea *global* o específico.

Sobre los EGEL

De acuerdo con lo publicado en el sitio web del CENEVAL, el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) “es un instrumento de evaluación de cobertura nacional cuyo propósito es determinar si los egresados que concluyen un plan de estudios de la licenciatura cuentan con los conocimientos y las habilidades que se

consideran indispensables al término de su formación académica”. Está dirigido a egresados que hayan cubierto el 100% de los créditos previstos, o en su caso, a estudiantes que estén cursando su último periodo, a solicitud de su institución.

Destacan como ventaja el hecho de que ser un referente de contraste respecto a un estándar construido nacionalmente, esto es: mediante la participación de comités académicos externos al CENEVAL (pues se trata de expertos de cada profesión adscritos a instituciones educativas de todo el país), quienes reciben formación sobre la metodología, así como información de referencia respecto al contenido y niveles de complejidad que habrán de incorporarse en las evaluaciones, más una robusta analítica de datos, se determina el constructo común que habrá de dominar un egresado de determinado programa, esto es: los comités académicos hacen posible la validez de contenidos, mientras que la analítica de datos, posibilita una validez concurrente o predictiva. Así, indican documentos del CENEVAL, sus exámenes buscan “alcanzar la coherencia entre el currículo planeado, el aprendido y el evaluado, a partir de medidas técnicas y metodológicas, para conseguir una amplia representatividad, especialmente con la participación de diferentes comités académicos y cientos de especialistas” (CENEVAL 2021, pp. 28).

Sin embargo, el contexto de nivel superior licenciatura plantea retos muy diversos y complejos respecto al nivel básico, pues de inicio, no es uno solo el currículo para formar profesionales de un mismo perfil. Cada institución educativa, dependiendo de su propio contexto, necesidades, problemáticas sociales, posibilidades, especialización de su planta docente y hasta ejes de investigación, desarrolla su propia propuesta; ésta habrá de responder a los requerimientos del perfil profesional, por supuesto, aunque incorporando los énfasis que le demande su entorno.

Desde la propuesta del CENEVAL, “lo importante es que en el área de concentración (lo específico de la carrera) se encuentren los aspectos indispensables de la profesión y que en las áreas transversales los estudiantes obtengan las experiencias de aprendizaje idóneas para la vida profesional y social” (CENEVAL

2021, pp. 26), de ahí que sus exámenes EGEL incorporen dos grandes áreas: la disciplinar específica de la carrera y la transversal sobre lenguaje y comunicación, en el entendido de que éstas últimas, son las grandes necesidades que mejoran las posibilidades de inserción laboral de los egresados.

De esta forma, sus exámenes EGEL –que constituyen evaluaciones referidas a criterio-, buscan incorporar cinco referentes de alineamiento curricular, los que indican, han adaptado del modelo de Nitko (1994) para el desarrollo de pruebas criterios:

- 1) Resultados de aprendizaje *indispensables*, como aquellos conocimientos y habilidades universales que habrá de ostentar un egresado de determinada profesión,
- 2) Concurrencia categórica de contenido, lo que realizan en la etapa de análisis para determinar si lo evaluado, coincide con el perfil de egreso de un programa en particular.
- 3) Profundidad del conocimiento, hallazgos alineados a la Taxonomía de Bloom,
- 4) Amplitud del conocimiento, que es a partir de lo que establecen los aspectos indispensables del perfil de egreso o programa de estudios y que hayan sido incorporados a la prueba, y
- 5) Balance de representación, que refiere a los procesos de calibración y ajustes que realizan a las pruebas.

Cabe mencionar que, en su última versión, han incorporado el denominado EGEL Plus Disciplinar, la cual ahora ofrecen construir alineada específicamente a un currículo particular.

El Acuerdo 286 y la Acreditación de Niveles Educativos. El Caso Mexicano

Durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), las políticas nacionales estuvieron permeadas por el discurso sobre la *modernización*, prevaleciendo -según Martínez (2001)- dos vertientes: por un lado, el deseo de distanciarse de las posturas postrevolucionarias, particularmente las altamente

populistas e ineficientes de Echeverría y López Portillo y por otro, el deseo de incorporar a México al selecto grupo de países altamente desarrollados, enfatizando en el papel del mercado como eje orientador de las tendencias e iniciativas. Esta modernización del país incluía, como elemento estratégico y fundamental, la del sistema educativo mexicano, el cual planteaba retos no sólo estructurales al interior, sino de armonización y exigencias en el contexto internacional, como la firma del Tratado de Libre Comercio entre México, Estados Unidos y Canadá (TLCAN).

Con la llegada de Ernesto Zedillo, anteriormente titular de la SEP, a la presidencia de México (1994-2000), las políticas tuvieron un alto grado de continuidad respecto a las de Carlos Salinas, por lo que el discurso de la modernización se continuó (Martínez, 2001). El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 enfatiza en la necesidad de que se fomente el desarrollo de análisis y estudios para que se identifiquen las principales causas, así como las consecuencias, de los bajos indicadores de eficiencia terminal, incorporando otros elementos asociados como la retención, la reprobación y la deserción, proponiéndose a la vez la generación de nuevas estrategias y alternativas para aumentar los índices de conclusión de los estudios, tanto en la educación media superior como en la superior.

Es en este escenario que el 30 de octubre del año 2000 se aprueba la primera versión del Acuerdo 286 de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el cual define los procedimientos y requisitos a través de los cuales se hace posible otorgar validez oficial a los conocimientos y habilidades que correspondan a los diferentes niveles educativos del sistema educativo mexicano –tanto de nivel medio superior como superior-, y que hayan sido adquiridos por las personas en forma autodidacta o bien, por la vía de la experiencia profesional, aunque este Acuerdo también incluye otros dos aspectos importantes: la certificación de las denominadas competencias para el trabajo (en apoyo a la creciente tendencia para impulsar la educación para la vida y el trabajo, que empezaba a fortalecerse para esos días), y la revalidación y equivalencia de estudios, aspectos que, como se mencionó, requería fortalecerse para equilibrar las desigualdades que presentaba México respecto a Estados Unidos y Canadá, en el marco del TLCAN, y para posibilitar la continuidad de

trayectorias escolares iniciadas o realizadas parcialmente en países extranjeros, particularmente, territorio estadounidense.

Este Acuerdo tiene su marco jurídico en los Artículos 3º y 5º Constitucionales, que respectivamente, suscriben el derecho a las personas a la educación y a la libertad de ocupación, así como el sustento del –entonces- Artículo 64 de la Ley General de Educación (LGE), que faculta al Secretario de Educación a suscribir este tipo de ordenamientos, principio jurídico que se conserva, aunque en otro apartado de la LGE actual.

En su primera versión, establece que sus finalidades están dirigidas a integrar un *marco normativo* en apoyo a las políticas planteadas por el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 –que, entre otras cosas, propone una cruzada permanente por la educación para abatir el rezago educativo-, así como consolidar la entonces modernización de la administración pública, posibilitando la descentralización de los servicios de revalidación y equivalencia de estudios hacia los Estados.

El Acuerdo centra sus propósitos, como se mencionó, en abatir el rezago educativo provocado, entre otras razones, por los altos niveles de deserción detonados por problemas económicos, desigualdades sociales, problemas personales, la necesidad de insertarse al mercado laboral aun sin haber concluido los estudios, por la limitada oferta educativa en los sistemas escolarizados, o bien, porque el sistema no consideraba algunas condiciones especiales que ocasionaban el abandono o la baja definitiva de los educandos, de tal forma que el Acuerdo establece lineamientos para el tránsito del ámbito laboral al académico y concreta el derecho de todas las mexicanas y mexicanos a que sus conocimientos y habilidades sean reconocidos por la autoridad de manera formal, implementando procesos estandarizados que se apliquen en igualdad de circunstancias a todos los solicitantes.

Desde su creación, el mencionado Acuerdo ha presentado algunas modificaciones, aunque se estima que la más importante ha sido la última -aprobada el 18 de abril de 2017-, en la que, a raíz de las miles de deportaciones realizadas durante el

gobierno del presidente Donald Trump, se enfatiza en el apoyo gran cantidad de niños y jóvenes repatriados al sistema educativo mexicano.

Por otra parte, en el INEGI ya se encuentra conceptualizado el proceso, de tal forma que aparece definido como sigue:

Opción Educativa Certificación por Examen (Examen Único)

Esta opción no se ubica dentro de alguna de las modalidades educativas que refiere la Ley General de Educación. Se caracteriza por brindar la posibilidad de acreditar conocimientos adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral. Constituye un servicio a cargo de la autoridad educativa. No obstante, los particulares pueden solicitar su registro como Centros que brindan asesoría académica a quienes tienen interés en acreditar su educación media superior a través de esta opción educativa. Los estudiantes han adquirido conocimientos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral; no requieren seguir una trayectoria curricular; tienen la opción de acudir a la mediación docente dependiendo de su necesidad de reforzar ciertas áreas del conocimiento; pueden prescindir de la mediación digital; tienen libertad para elegir su espacio de preparación; determinan libremente, si es el caso, el tiempo de su preparación; pueden acreditar conocimientos adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral, siempre y cuando obtengan un resultado favorable en la evaluación que aplica la instancia evaluadora determinada por la Secretaría de Educación Pública; deben cumplir los requisitos y ajustarse al procedimiento establecidos en el Acuerdo 286, y obtienen de la Secretaría de Educación Pública el documento de certificación correspondiente. (Glosario SEP-EMS, 2019).

El Contexto Internacional de la Acreditación de Experiencia Laboral

Si bien en Europa se sentaron las bases para la acreditación de la experiencia laboral a partir de la Declaración de Bolonia (1999) y el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior –aunque enfatizaron en la certificación de competencias-, a decir de Quintanal (2015), estas instrumentaciones están produciéndose de forma desigual entre los países europeos, pues aparte de que se han sumado en diferentes momentos, los procedimientos para la validación de los aprendizajes no formales y el reconocimiento mutuo de estas cualificaciones entre los países miembros de la Unión Europea, presenta “una gran diversidad de modelos y prácticas de acreditación de competencias existentes”, estando a la vanguardia países como Francia, Bélgica y Noruega, en donde sus instituciones universitarias deben aplicar el Marco Europeo de Cualificaciones. En otros países como España y Reino Unido han enfatizado más en la regulación y formación para la movilización y el reconocimiento en el Espacio Común Europeo, que en las acreditaciones de grado por experiencia profesional o por aprendizajes desarrollados en contextos no formales.

En Canadá los procesos de acreditación de la experiencia comenzaron en el año 2000 y pueden ser acreditados hasta dos tercios de un título universitario. En Australia, el reconocimiento y acreditación de la experiencia está directamente ligado a los procesos de inmigración.

Los organismos internacionales

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través de su Observatorio Mundial de Reconocimiento, Validación y Acreditación del Aprendizaje no formal e Informal (RVA), en la que conciben tanto las competencias laborales, como los saberes profesionales para lograr la acreditación de títulos de grado, como la educación continua, en el año 2012 publicó sus *Directrices para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*, enfatizando en la necesidad de que los países miembros instrumenten las siguientes pautas:

1. Establecer el RVA como componente fundamental de una estrategia nacional de aprendizaje a lo largo de toda la vida;
2. Desarrollar sistemas de RVA que les sean accesibles a todos;
3. Integrar el RVA en los sistemas de educación y formación;
4. Crear una estructura nacional coordinada en la que participen todas las partes interesadas;
5. Reforzar las capacidades del personal de RVA;
6. Diseñar mecanismos sostenibles de financiación

Al respecto, destacan que los países están haciendo del RVA una característica de las reformas educativas y parte integral de las estrategias de aprendizaje a lo largo de toda la vida, ya sea satisfaciendo las necesidades de la industria y mejorando la capacidad económica de la fuerza de trabajo y/o reconociendo las competencias adquiridas en situaciones no formales e informales en comunidades y mediante el trabajo voluntario.

La OCDE, en el 2019, generó una serie de recomendaciones, elaboradas para la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, clasificadas en “tres epígrafes: alinear la educación superior con las necesidades cambiantes del mercado laboral, ayudar a los estudiantes a tener éxito en la educación superior y el mercado laboral, y coordinar el sistema de educación superior para mejorar los resultados y la relevancia para el mercado laboral”.

Tabla 1.

Sugerencias de la OCDE a la SEP en 2019

Recomendaciones de política pública: concienciar sobre la importancia de la relevancia y los resultados de La educación superior en el mercado laboral	
1.	Desarrollar una estrategia nacional sobre los resultados de la educación superior y la relevancia para el mercado laboral
	• Desarrollar una estrategia nacional para mejorar los resultados y la relevancia de la educación superior para el mercado laboral, que se sustente en una nueva ley para la educación superior, tal y como recomienda la revisión más amplia de la OCDE sobre la educación superior (OECD, 2019). La estrategia deberá establecer como objetivos: • Concienciar sobre la importancia de mejorar los resultados y la relevancia de la educación superior de México para el mercado laboral. • Proporcionar un marco para un conjunto de iniciativas políticas que garanticen la adopción de un enfoque cohesivo y sistemático para mejorar los resultados y la relevancia de la educación superior para el mercado laboral. • Garantizar la coordinación eficaz entre niveles de gobierno, agencias y otras organizaciones a la hora de poner en marcha iniciativas políticas. • Garantizar la colaboración eficaz entre gobierno, instituciones de educación superior, estudiantes y agentes sociales a la hora de desarrollar e implementar iniciativas políticas. • Ofrecer un mecanismo para monitorear y evaluar la eficacia de las iniciativas políticas. • Garantizar que la estrategia cuenta con financiamiento y se emprende en colaboración con secretarías federales y estatales y grupos de interés (que incluyen instituciones de educación superior, estudiantes y agentes sociales).
Fuente: Educación Superior en México, Resultados y relevancia para el mercado laboral, Informe OECD 2019	

El Acuerdo 286 como Política Pública

Para Gómez (2017), las políticas educativas “son todas aquellas leyes creadas por el Estado para garantizar la educación a nivel nacional”, leyes que son “elaboradas con base en las necesidades del país a fin de ser administradas (para) aportar beneficios a la sociedad, proporcionando los recursos que el estado destine al cumplimiento de este fin”. Las políticas se encaminan a la resolución de los problemas que enfrenta la educación para lograr los objetivos de calidad, eficiencia y eficacia. Al hablar de políticas públicas, Merino (2013) las define como “una intervención deliberada del Estado para corregir o modificar una situación social o económica que ha sido reconocida como problema público”.

En este orden de ideas, si bien el Acuerdo constituye de inicio, un marco normativo que establece los procedimientos, criterios y requisitos para quienes decidan

acogerse a sus alternativas, constituye también un marco de actuación que orienta las propuestas que, en materia de evaluación, mediarán en la decisión de cristalizar los derechos sobre si se considera acreditado –o no–, un nivel educativo, incluyendo en sí mismo el establecimiento de criterios y políticas evaluativas que conducirán las actuaciones de los actores involucrados. Por tanto, se estima que el Acuerdo puede ser considerado una política, de tipo *top down*, aunque a partir de su modificación de 2017, pasó a ser de carácter *botton-up*, pues algunos actores externos al sistema estatal (en este caso, IES del sector tanto público como privado) incidieron directamente en la negociación con el poder legislativo para tratar los problemas de las revalidaciones y las equivalencias ante la posibilidad de enfrentar olas masivas de deportaciones de estudiantes universitarios, por lo que solicitaron participar directamente en los procesos de dictaminación, situación que generó los cambios al Acuerdo.

Por otro lado, y de acuerdo con lo que establece Aguilar (1992), el Acuerdo 286 está encaminado a *corregir* una política social homologadora del Estado en la que no reconocía las diferencias estructurales y las desigualdades sociales en cuanto al acceso a la educación, así como las condiciones que ocasionan la deserción. El Acuerdo atiende a una particularidad: la de quienes, orillados por su condición, no representados, ni reconocidos, ni auxiliados por el Estado, no pueden concluir sus estudios, arrastrando, en consecuencia, estas pérdidas hasta sus etapas productivas en el mercado laboral.

En este sentido, como política, el Acuerdo es racional –inherente a la democracia–, orientando su actuación hacia la solución de una situación contextualizada en la problemática mexicana.

La Instrumentación del Acuerdo

Desde su primera versión, el Acuerdo 286 (y algunas de sus variantes, como los Acuerdos 328, 357 y 379, orientados a la autorización para impartir Educación

Preescolar), considera el establecimiento de las denominadas “instancias evaluadoras”, como aquellas figuras del ámbito público o privado que serán las responsables de diseñar y aplicar los instrumentos de evaluación que les autorice la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR), y aunque establece que se pueden considerar a varias instancias evaluadoras mientras cubran los requisitos de calidad, cobertura, transparencia y objetividad que requiere el proceso, es el CENEVAL (por designación de la SEP) quien asume la función hegemónica del proceso, ofreciendo exámenes –que eran los mismos que los aplicados a egresados de cualquier institución educativa, en este caso los *Exámenes Generales de Egreso de Licenciatura* (EGEL)- para 28 programas de licenciatura, más el examen de bachillerato y el de secundaria, aunque para el caso de nivel superior, exigía que se hubiera cursado al menos un 50% de los créditos en alguna institución del sistema educativo mexicano. Para postular, el solicitante debía presentar su caso ante las autoridades estatales de la SEP, habiendo documentado su experiencia y acompañar su expediente con cartas de buenos antecedentes y trayectoria profesional. Para validar cada caso, desde su propuesta inicial, el Acuerdo incorporó la participación de expertos a través de los Colegios de Profesionistas, estableciendo que consideraría a aquellos “que tengan a más integrantes registrados”

Una vez concluido el trámite y habiendo aprobado la o las evaluaciones establecidas –que en algunos casos incluían, además del examen escrito, una defensa oral ante un jurado y la realización de un trabajo práctico escrito-, el postulante podía optar por la obtención de un certificado y un título generado por la SEP, todo por un costo no menor a los 15,000 pesos mexicanos. En esta primera versión, se incluían algunas licenciaturas del área de la salud, como Medicina, Estomatología (u Odontología) y Enfermería, que contemplaban algunas especificidades en su proceso.

Entre los requisitos que establecía en su primera versión, están que para acceder a la acreditación de preparatoria se deben tener 21 años mínimo y para licenciatura, 30, lo que *per se*, encaminaba sus iniciativas de actuación a atender a un segmento

poblacional que quizá no es el que exclusivamente requiere de su cobijo. En su segunda versión elimina el requisito de la edad para acceso al proceso de preparatoria, lo que –según un estudio de Morfín para la Universidad de Guadalajara (UDG Virtual)-, modificó drásticamente el perfil de los aspirantes.

Aunque es muy poca la información disponible para valorar los alcances e impactos de la implementación del Acuerdo, a decir de algunos expertos como Aboites (2008) y Zubirán (2004), su implementación estableció un procedimiento totalmente unilateral “de certificación exprés que, aunque se presenta como dirigido a los habitantes del país, no excluye a solicitantes de otros países”. Consideran que, en los hechos, se creó “toda una vía paralela de obtención de títulos universitarios cuyo efecto más importante –y potencialmente nocivo-, es la sustancial reducción de los estándares para la determinación de la capacidad para ejercer una profesión”.

Por otro lado, se encontró un artículo de opinión a cargo de Zerón y Gutiérrez de Velasco (s.f.), que, en su carácter de Ex Vicepresidente de la Asociación Dental Mexicana, denuncia que el Acuerdo ha propiciado la intrusión de personas no profesionales de la odontología, ejerciendo sin los debidos avales académicos que la profesión requiere, poniendo en riesgo la salud y la calidad de vida de la población mexicana.

Entre los requisitos que establece, están que para acceder a la acreditación de preparatoria se deben tener 15 años mínimo y para licenciatura, 30, lo que *per se*, encamina sus iniciativas de actuación a atender a un segmento poblacional que quizá no es el que exclusivamente requiere de su cobijo.

El Acuerdo 286 en la Actualidad

El Acuerdo presenta una modificación muy importante aprobada en abril de 2017, la cual es motivo central del presente análisis. Probablemente a raíz de algunos reclamos sociales, más la enfática postura de las instituciones de educación superior (IES) tanto públicas como privadas -según se puede constatar en la revisión de la versión Estenográfica de la Audiencia 5 “Encuentro con universidades e

instituciones de educación superior”, sostenida el 15 Febrero 2017 en el Senado de la República, en la que participó además la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)-, solicitando mayor participación en los procesos de equivalencia, revalidación y acreditación de estudios, particularmente ante la inminente problemática de enfrentar deportaciones masivas, y argumentando la necesidad de garantizar la calidad educativa mediante procesos que observen la rigurosidad académica necesaria, la Secretaría de Educación Pública modificó el 12 de abril de 2017 el Acuerdo 286, particularmente en el apartado de las *instancias evaluadoras*, posibilitando que instituciones tanto públicas como privadas, propongan –desde sus propios marcos de referencia-, mecanismos, criterios e instrumentos de evaluación para la acreditación tanto de bachillerato, como de licenciaturas, logrando con esto una conquista sin precedentes, pues aunque aún participa el CENEVAL –mediante la aplicación de los ahora llamados Exámenes Generales de Acreditación de Licenciatura (EGAL), un aspirante puede ahora postular por algún perfil profesional específico que se corresponda más con sus intereses personales, o bien, que por haber dejado inconcluso, le resulte más familiar.

En este tenor, el Acuerdo establece en su inciso g) del numeral 3 *Proyecto de evaluación*, que los instrumentos que propongan las IES deberán estar diseñados *para evaluar conocimiento, habilidades, destrezas y, en general, el logro de los propósitos establecidos en los planes y programas correspondientes a los estudios objeto de acreditación*, pero no acota límites ni directrices específicas, asumiéndose –tras la revisión del proceso de postulación de una IES- que existe libertad para el planteamiento del mecanismo de evaluación.

Adicionalmente, el Acuerdo ahora incorpora la posibilidad de emitir convocatorias (para la presentación de solicitudes) ya no sólo de oficio, sino a propuesta de organismos públicos o privados representativos de los distintos sectores sociales (Art. 60.1), o bien, si se determina que no existe el número de profesionistas adecuado para la satisfacción de las necesidades sociales (60.2.1), o cuando se busque apoyar a una población socioeconómica que mediante la acreditación se

vea beneficiada en el ámbito laboral (60.2.2), o cuando se busque facilitar a una población socioeconómica la continuación de sus estudios (60.2.3).

También se produjeron modificaciones en cuanto a los programas susceptibles de acreditarse, eliminándose todos los relacionados con el área de la salud e incorporándose otros, ya no siendo imprescindible el haber cursado –más que para algunos programas- el 50% de sus créditos en alguna institución educativa.

Las carreras que actualmente se pueden acreditar dentro del Acuerdo 286 de 2017 son las siguientes:

1. Contaduría
2. Derecho
3. Ingeniería en Alimentos
4. Ingeniería Civil
5. Ingeniería Computacional
6. Ingeniería Eléctrica
7. Ingeniería Electrónica
8. Ingeniería Industrial
9. Ingeniería Mecánica
10. Ingeniería Mecánica Eléctrica
11. Ingeniería Mecatrónica
12. Ingeniería Química
13. Ingeniería de Software
14. Ingeniería Mecatrónica
15. Ingeniería Topográfica
16. Licenciatura en Ingeniería en Alimentos
17. Administración
18. Ciencias Agrícolas
19. Ciencias de la Comunicación
20. Ciencias Computacionales
21. Ciencia Política y Administración Pública
22. Comercio/Negocios Internacionales
23. Diseño Gráfico
24. Economía
25. Gastronomía
26. Informática
27. Mercadotecnia
28. Pedagogía-Ciencias de la Educación
29. Turismo
30. Cinematografía

31. Licenciatura en Ciencias Computacionales
32. Licenciatura en Informática
33. Licenciatura en Mecatrónica
34. Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública
35. Licenciatura en Educación Preescolar
36. Licenciatura en Educación Primaria

37. Licenciatura en Educación Preescolar para el medio Indígena
38. Licenciatura en Educación Primaria para el medio Indígena
39. Licenciatura en Enseñanza del Inglés
40. Lic. Diseño y Publicidad en Moda
41. Licenciatura en Administración Educativa
42. Licenciatura en Gestión y Administración Pública
43. Licenciatura en Teología o Licenciatura en Filosofía
44. TSU en Seguridad Pública
45. TSU Policía Investigador
46. TSU en Comercialización Inmobiliaria
47. TSU Piloto Aviador
48. TSU Controlador de Tránsito Aéreo
49. TSU en la Enseñanza del Inglés
50. Además, Secundaria y Bachillerato General

Algunos de estos programas requieren un porcentaje mínimo del 50% de créditos cursados, pudiendo participar:

- Personas mayores de 15 años en rezago educativo
- Que hayan adquirido conocimientos con base en la experiencia, o bien
- Que posean saberes que puedan ser equivalentes a los niveles de primaria y secundaria

Los programas sujetos a acreditación y el mínimo de créditos exigidos

cursados en alguna institución educativa, son los siguientes:

Tabla. 2.

Programas y número de créditos mínimos necesarios para postular a una acreditación de grado según el Acuerdo No. 328, que modifica al Acuerdo 286 del 30 de octubre del 2000

50%	60%	70%
Comercio y Negocios Internacionales Mercadotecnia Pedagogía Ciencias de la Educación Turismo	Administración Informática Psicología	Actuaría Ciencias Farmacéuticas QFB Ingeniería Agronómica Ingeniería Civil Ingeniería Eléctrica Ingeniería Electrónica Ingeniería Industrial Ingeniería Mecánica Ingeniería Mecánica y Eléctrica Ingeniería Química Medicina General Odontología Enfermería Derecho Contaduría
		Médico Veterinario y Zootecnista

Numeralia General de Cobertura y Logro

Como se mencionó párrafos arriba, la disponibilidad de datos estadísticos sobre el número de graduados es muy limitada, sin embargo, se cuenta con los siguientes datos obtenidos de diversas fuentes, siendo una de ellas el portal del Instituto Nacional de Acceso a la Información (INAI), tal como se muestra a continuación.

Tabla 3.***Número de postulantes y acreditados acogidos al Acuerdo 286***

Licenciatura	Admitidos SEP	Presentaron EGEL	% EGEL	Suficiente	% aprobados	Sobresaliente
Actuaría	19	0	0%	0	0%	0
Administración	969	416	43%	114	27%	3
Ciencias Agronómicas	101	22	22%	0	0%	0
Ciencias Farmacéuticas	197	103	52%	8	8%	0
Comercio y Negocios Int.	17	9	53%	3	33%	0
Contaduría	923	389	42%	60	15%	1
Derecho	1331	711	53%	119	17%	3
Informática/Computación	515	205	40%	23	11%	1
Ingeniería Civil	276	101	37%	7	7%	0
Ingeniería Eléctrica	101	40	40%	2	5%	0
Ingeniería Electrónica	131	52	40%	2	4%	0
Ingeniería Industrial	256	116	45%	7	6%	0
Ingeniería Mecánica	67	31	46%	1	3%	0
Ingeniería Mecánica y Eléctrica	58	32	55%	1	3%	0
Ingeniería Química	86	48	56%	0	0%	0
Licenciatura en Enfermería	139	54	39%	6	11%	0
Medicina General	202	133	66%	1	1%	0
Medicina Veterinaria y Zoo.	77	6	8%	0	0%	0
Mercadotecnia	25	8	32%	1	13%	0
Odontología	117	38	32%	0	0%	0
pedagogía	1793	560	31%	108	19%	0
Psicología	378	148	39%	54	36%	11
Técnico en Enfermería	383	70	18%	9	13%	0
Turismo (Gestión Emp.)	68	6	9%	2	33%	0
Turismo (Plan. y Desarrollo)		1	0%	0	0%	0
TOTAL	8229	3299	40%	528	16%	19

Elaboración propia, Datos SEP, Revista Panamericana de Pedagogía, datos 2003-2008

Como se puede observar, aunque el número de postulantes es considerable (8,229), de ellos sólo 3,299 (un 40%) lograron acreditar satisfactoriamente los requisitos para pasar a la etapa de evaluación –examen que presentaron ante el CENEVAL, y de ellos, sólo 547 (un 17%), lograron una calificación satisfactoria.

Por otro lado, en datos más recientes obtenidos a través del INAI, se cuenta con la siguiente información:

Tabla 4

Evaluaciones presentadas de 2015-2020 en apego al Acuerdo 286.

Organismos/Institución	Evaluaciones presentadas	Evaluaciones acreditadas	%
CENEVAL	10993	3624	33%
Univ. Jannette Klein	249	154	62%
Univ. Del Valle de Atemajac	96	79	82%
Inst. Ortega y Gasset	675	619	92%
Centro de Est. Sup. De Veracruz	1554	1264	81%
Inst. Springfield	70	69	99%
TOTAL	13637	5809	43%

Como se puede observar y, pese a contar con 20 instancias evaluadoras en todo el país (19 IES más el CENEVAL), en 5 años se han presentado un promedio de aproximadamente 2,727 solicitudes por año –para el nivel superior licenciatura-, de las que sólo un 43% han logrado obtener resultados satisfactorios.

Por otro lado, y tras hacer una revisión de información disponible en internet, se observa que han proliferado las instancias que ofrecen servicios de preparación para acreditar las evaluaciones, prometiendo una rápida titulación y a bajo costo, pudiendo ser algunas de estas iniciativas fraudulentas o bien, estar incurriendo en violaciones éticas de las propias instituciones que están ofreciendo las alternativas de evaluación, lo que comprometería aún más la ya de por sí cuestionada calidad de los graduados por este tipo de iniciativa.

Además, existen denuncias en redes sociales que describen procedimientos – aludiendo principalmente al CENEVAL- de dudoso profesionalismo, en los que los sinodales que les examinan, les increpan sobre su preparación y capacidad, les descalifican o bien, se conducen con sesgos y/o falta de ética profesional.

Adicionalmente, parecen esbozarse inquietudes sobre el procedimiento para obtener el título y la cédula profesional, y en algunos comentarios se deja entrever que, en el espacio laboral, parecen tener ciertas reservas sobre la credibilidad y la calidad del título generado.

Sobre el Procedimiento Actual para Postularse

El procedimiento actual para postularse como candidata/o a la obtención de título profesional mediante el Reconocimiento de Saberes Adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral, disponible en <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Acreditacion>, se observa que los pasos han disminuido drásticamente de complejidad (respecto a lo que el Acuerdo establecía en su versión inicial del año 2000), tal como se ilustra a continuación:

Fig. 1

Procedimiento para postulación



Fuente: <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Acreditacion>

Los perfiles (o niveles) que se pueden acreditar deberán estar apegados a los autorizados por el Comité Permanente de Designación, listado que se publica por

la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, en www.dgair.sep.gob.mx_ Para esto, incorporaron a los colegios de profesionales, así como a instituciones enfocadas en perfiles específicos, como el de la aviación.

En cuanto a los Costos

De acuerdo con la información consultada, este proceso sigue siendo caro, con lo que estrictamente, no estaría dando respuesta a los sectores más desprotegidos de la sociedad a los que inicialmente buscaba beneficiar.

En todos los casos, los derechos para presentar la primera evaluación no descienden de los \$2,000 pesos mexicanos, siendo aún más cara la segunda etapa.

A continuación, se muestran los precios encontrados en la página del CENEVAL.

Fig. 2

CENEVAL: Costo para postular al EGAL Proceso para la Acreditación de Conocimientos a Nivel Licenciatura

Tipo de examen	Precio unitario	
	Primera etapa EGAL	Segunda etapa EXOAL
Administración (EGAL-ADMON)	\$2,590.00	\$18,355.00
Ciencias Agrícolas (EGAL-AGRO)	\$2,590.00	\$18,355.00
Ciencia Política y Administración Pública (EGAL-CIPAP)	\$2,590.00	\$18,355.00
Ciencias Computacionales (EGAL-COMPU)	\$2,590.00	\$18,355.00
Ciencias de la Comunicación (EGAL-COMUNICA)	\$2,590.00	\$18,355.00
Comercio/Negocios Internacionales (EGAL-CNI)	\$2,590.00	\$18,355.00
Contaduría (EGAL-CONTA)	\$2,590.00	\$18,355.00
Derecho (EGAL-DERE)	\$2,590.00	\$18,355.00
Diseño Gráfico (EGAL-DISEÑO)	\$2,590.00	\$18,355.00
Economía (EGAL-ECONO)	\$2,590.00	\$18,355.00

Fuente: ceneval.edu.mx

Por otro lado, en México, en el año 2021, el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES) de la SEP, y derivado de una consulta participativa e incluyente en relación a la política, lineamientos y las prácticas

relacionadas con la evaluación y la acreditación de programas, aprobó la propuesta para el diseño del *Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior* (SEAES), el cual incorporó entre sus elementos de diagnóstico, el reconocimiento de la fortaleza sobre *contar con (algunos) instrumentos estandarizados para la evaluación de aprendizajes disciplinares*, aunque a la vez, reconoce algunas debilidades como el hecho –casi generalizado- de considerar a la evaluación *más como un fin que como un medio* para la mejora, así como el recrudescimiento de un modelo evaluativo centrado en insumos y sólo parcialmente en resultados, concentrando la evaluación de aprendizajes en la medición de conocimientos, y desatendiendo el desarrollo de habilidades, actitudes y valores. También reconoce que la evaluación de académicos ha estado *fragmentada*, privilegiando los resultados individuales por sobre los grupales o producidos en colaboración.

En consecuencia, y con el aval y respaldo de la Ley General de Educación Superior (LGES), el SEAES prevé fortalecer una evaluación que enfatice en los resultados de las funciones sustantivas de las IES (como la docencia), reorientando las evaluaciones de los aprendizajes logrados por los estudiantes mediante el fortalecimiento de los mecanismos de evaluación estandarizada, el impulso al uso de los resultados para el análisis de los factores que inciden en su aprendizaje –y en consecuencia, en la excelencia de su profesionalización, así como en la incorporación de elementos que forman parte de su formación integral, a la vez que se refuerza el trabajo académico colegiado y de colaboración docente, otorgándole mayor y mejor reconocimiento en programas de incentivos, como el de Estímulos.

Ya desde 2007, Hopper señala que los esquemas de aseguramiento de la calidad de las agencias acreditadoras han buscado incluir indicadores de proceso (como infraestructura, recursos de aprendizaje, relación docente/estudiantes, normativa, entre otros) y, además, estándares o indicadores de resultado, como son los resultados de aprendizaje obtenidos y sus impactos en el mercado laboral.

Recientemente, UNESCO IESALC (2020) enfatiza en que existen consensos internacionales frente a las áreas de acreditación de un programa educativo,

señalando que los criterios se centran en el aprendizaje, de tal forma que en las acreditaciones se debe evidenciar que se cuenta con procesos, metodologías, recursos y ambientes de aprendizaje adecuados, pero también, con evidencias que respalden que se logran los resultados de aprendizaje previstos y que éstos responden a los requerimientos de la sociedad y que además, se logra que la mayoría de los estudiantes alcancen esos resultados de aprendizaje.

El Caso Mexicano

En México, los organismos acreditadores suelen incorporar entre sus referentes la necesidad de que las instituciones evidencien la implementación de evaluaciones estandarizadas del aprendizaje, en el entendido de que su presencia evidencia una dinámica interior centrada en la reflexión colectiva sobre los saberes a alcanzarse y las evidencias de su logro.

Por su parte, la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería (ANFEI), a partir de algunos estudios realizados en 2016, establece que los exámenes departamentales o estandarizados (EXADES) representan “la oportunidad de darle un seguimiento oportuno al avance programático de los docentes, lo que conlleva a poder rectificar el proceso de enseñanza - aprendizaje de cada (uno), además de que la calificación ordinaria final se basa fundamentalmente en los resultados obtenidos en los parciales, lo que transparenta la evaluación de los alumnos en todas y cada una de las asignaturas”. También indican que, de acuerdo con sus hallazgos, este tipo de evaluaciones resulta muy exitosa, particularmente cuando se trata de asignaturas de primeros periodos, esto es, las consideradas básicas para la formación.

La ANFEI (2016) también recalca que, para una adecuada operación de los exámenes departamentales, consideran indispensables algunas condiciones como las siguientes:

- Los programas educativos incluyan una correcta y clara definición de los perfiles de egreso deseados, y las unidades de aprendizaje (o

asignaturas, según sea el caso), estén perfectamente alineadas, coordinadas y complementadas para alcanzar dichos perfiles de egreso.

- Los programas de asignatura describan con claridad los contenidos requeridos para desarrollar las sub-competencias descritas en ellos.
- Que las academias trabajen colegiada y continuamente para asegurarse de que los docentes que imparten el mismo programa desarrollen con los alumnos íntegramente los contenidos requeridos, siendo responsabilidad de estas academias, la definición de los temas que habrán de incorporarse en las evaluaciones, así como de otros elementos fundamentales respecto a su fiabilidad y aplicación, como el tiempo necesario, insumos, materiales requeridos, entre otros.

En este documento, reconocen la necesidad de realizar evaluaciones prácticas para las asignaturas que así lo requieren, indicando que, si emplearán reactivos, requieren que se establezcan condiciones estandarizadas que se deberán cumplir en cuanto a la información que forma parte de éstos, así como las definiciones y reglas para unificar criterios en su creación; finalmente reconocen que el trabajo con las academias será decisivo para su buen funcionamiento.

En relación con esto último, se torna indispensable que cuando hablamos de evaluaciones colegiadas – también denominados exámenes departamentales o evaluaciones estandarizadas-, éstas incorporen elementos clave del perfil de egreso, toda vez que se pueden constituir en elementos evidentes no sólo de su logro, sino de su desarrollo, al ser la evaluación –como se mencionó anteriormente– un insumo importante para conducir los esfuerzos de aprendizaje.

En los sitios web de diversas instituciones mexicanas, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara (UdeG), la Universidad Iberoamericana (UIA), la Universidad de Sonora (UNISON), la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMICH),

la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad de Guanajuato (UGTO), entre otras, se evidencia el uso de este tipo de evaluaciones (a las que denominan *departamentales*) entre sus procesos institucionales, refiriendo en todos los casos, a los acuerdos realizados por *academias* o *comités académicos*, es decir, cuerpos colegiados que reflexionan, debaten y deciden así: de manera colegiada.

Destaca entre estas menciones, un artículo publicado por la UAM Azcapotzalco en 2016, en el que describen la experiencia “errática” de su primer examen departamental realizado sobre Lengua Extranjera. Reconocen muchas de las peripecias y dificultades técnicas por las que pasaron en la elaboración de sus reactivos, la imposibilidad de hacer aseveraciones contundentes sobre el aprendizaje de los estudiantes evaluados y, sobre todo, la dificultad que entraña incorporar en un solo examen, la diversidad de estrategias metodológicas que emplearon el grupo de profesores que impartió la materia, pese a que se deja entrever, que muchos de ellos participaron en su diseño.

Por tanto, cuando hablamos del proceso de diseño y construcción de evaluaciones, uno de los primeros retos es justamente lograr una adecuada delimitación del *objeto a evaluar*, esto es, el *constructo* o el *qué* evaluar, estando este paso íntimamente relacionado con varios otros aspectos que determinan la efectividad de un proceso de evaluación y que éste se afiance como un proceso válido, confiable y armonizado con las finalidades para las cuales fue propuesto, lo cual, como se mencionó anteriormente, no resulta una tarea sencilla.

En las instituciones de educación superior, este tipo de evaluaciones *estandarizadas*, suelen ser referidas como *departamentales*, aunque no en todos los casos se suele contar con estructuras organizativas que respondan a la organización por departamentos, por el contrario: suele prevalecer la parcelación del conocimiento (aunque comparta la misma área y las mismas bases teóricas,

metodológicas y conceptuales), bajo el argumento de que cada profesión, requiere sus propios enfoques, niveles de profundización y campos de aplicación.

Pese a ello, destacan los casos de algunas instituciones en las que los exámenes departamentales gozan de buen posicionamiento; tal es el caso de la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP), el Tecnológico de Monterrey y la Universidad Iberoamericana (UIA), aunque los casos de la UDLAP y de la UIA parecen ser los más arraigados en cuanto a tiempo y los más robustos en cuanto a metodología implementada.

En el caso de la UDLAP, este tipo de exámenes se implementan solo para algunas asignaturas y las y los profesores que la imparten participan en su elaboración y determinación del formato, momento y saberes a evaluarse, aunque no solo determinan aspectos relacionados con la evaluación: también discuten y acuerdan tópicos relativos al programa, los trabajos y proyectos, las tareas y los avances logrados en los diferentes grupos que imparten. La evaluación tiene un peso importante en la calificación final del estudiante y su aplicación se incorpora en los calendarios institucionales.

En el caso de la UIA, la evaluación de carácter *departamental* no es construida por la planta de profesores *local*; llegan los exámenes el día de la aplicación y su calificación está a cargo de una instancia institucional, pero ajena a la localidad.

En el caso del Tecnológico de Monterrey, emplean este tipo de evaluaciones igual, solo en algunas asignaturas. Estandarizan la metodología de diseño de reactivos, el momento de aplicación y el peso en la calificación final, aunque no hay más información disponible.

Los Exámenes Departamentales o Evaluaciones Colegiadas del Aprendizaje por Asignatura (ECAAs) en la BUAP

De acuerdo con un diagnóstico realizado en el año 2019 en la BUAP desde la Unidad de Evaluación Académica de la Vicerrectoría de Docencia, la aplicación de evaluaciones departamentales cuenta con trayectorias de hasta 24 años en algunas

unidades académicas, particularmente en las áreas del tronco común de ingenierías y algunos programas de ciencias exactas.

En el referido diagnóstico, no solo incorporaron un inventario de las evaluaciones realizadas sino una descripción de la metodología empleada, alcances, usos, mecanismos de participación del profesorado y de procesamiento de la información, selección de asignaturas participantes, pesos, entre otros datos.

Los resultados arrojaron que el rasgo característico de estas evaluaciones había sido el no contar con criterios claros para su elaboración y aplicación, careciendo en primera instancia de una figura de vigilancia y control que asegurara la rigurosidad metodológica requerida, lo que había derivado en una organización académica muy poco estructurada para esta actividad. Por otro lado, se pone de manifiesto la carencia de infraestructura y espacios suficientes y pertinentes, resultado de la poca estimación que han tenido los procesos de la evaluación colegiada. Otra de las problemáticas detectadas y que destaca por su relevancia, era la débil evidencia sobre la incorporación clara, decidida y contundente de los atributos relacionados con el perfil de egreso de referencia, insumo básico que, además del programa, debería conducir el desarrollo de este tipo de evaluaciones.

Estos hallazgos derivaron en la estructuración de un protocolo de actuación para tratar de regular las evaluaciones, las cuales, de inicio, renombraron como *Evaluaciones Colegiadas del Aprendizaje por Asignatura (ECAAs)*, buscando rescatar el eje rector de su génesis: el trabajo académico colegiado. Esta intervención dio pauta a la aprobación por parte de su Consejo de Docencia, en septiembre de 2019, del documento *Criterios generales para la implementación de Exámenes Departamentales o Evaluaciones Colegiadas del Aprendizaje por Asignatura (ECAAs) en el marco del Programa Institucional de Exámenes Departamentales o Evaluaciones Colegiadas del Aprendizaje por Asignatura (PIEXDEC)*, el cual entró en vigor ese mismo año.

Entre otros principios y ejes rectores, los criterios señalan los siguientes objetivos general y particulares:

Objetivo general:

Propiciar la mejora de la calidad en la formación académica de los estudiantes y en la docencia universitaria, estableciendo mecanismos de evaluación de aprendizajes colegiados, objetivos, confiables, útiles y pertinentes, para potenciar el desempeño cognitivo, procedimental y actitudinal de los alumnos de una misma asignatura, promover el trabajo académico colegiado, proporcionar información necesaria para incidir en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje y de la propia evaluación, y contribuir al cumplimiento de estándares de calidad y los perfiles profesionales y de egreso previstos por la institución (BUAP [ECAAs] 2019, p. 8)

Objetivos particulares:

1. Fortalecer la cultura de evaluación objetiva de las asignaturas de manera que la retroalimentación y calificación obtenida favorezcan la autorregulación del propio estudiante y la mejora en la calidad de su aprendizaje, en consideración a los saberes esperados en la materia y en las asignaturas subsecuentes con las que se vincula.
2. Incrementar la credibilidad en las calificaciones y en los instrumentos de evaluación que se utilicen, garantizando una evaluación metodológica que favorezca la retroalimentación objetiva, el aprendizaje a través del error y el análisis de los resultados de aprendizaje en forma oportuna a fin de determinar y aplicar las medidas correctivas o de intervención.
3. Mejorar la calidad de la docencia promoviendo en los maestros la reflexión individual y colectiva, así como el trabajo colegiado entre pares acerca de la formación realizada, del método, los recursos didácticos empleados y los resultados de aprendizaje obtenidos, como elementos centrales del desarrollo docente y el logro de los propósitos educativos.
4. Colaborar a la acreditación de los programas académicos, y la certificación de conocimientos y/o competencias, proporcionando evidencias sobre el

logro de los perfiles de egreso previstos, que por responder a los estándares que norman la evaluación educativa, demuestren un proyecto académico, integral y organizado, que orienta las acciones de los participantes.

En este mismo documento, la BUAP define a los exámenes departamentales como sigue:

(El) Examen departamental es una herramienta de construcción colegiada, que propicia el establecimiento de estándares mínimos de calidad en el aprendizaje con base en los objetivos particulares marcados en el programa de asignatura, los atributos establecidos en el perfil y los saberes requeridos para transitar a las asignaturas subsiguientes, permitiendo medir el nivel de conocimientos de los estudiantes con base en ello, y favoreciendo la retroalimentación constructiva que permita el ajuste cognitivo, el perfeccionamiento de la docencia y la revisión de los procesos de aprendizaje, a través de un equilibrio entre la teoría y la práctica. (BUAP [ECAAs] 2019, p. 16)

En el mismo documento, se establecen los principales atributos que caracterizarán a este modelo evaluativo, los cuales son:

- Fortalecer el trabajo académico colegiado
- Enfatizar un modelo evaluativo útil, factible, legítimo y preciso
- Concebido como un modelo de evaluación de naturaleza criterial
- Asegurar altos niveles de credibilidad, contando con muy buenos mecanismos de resguardo
- Procurar la incorporación de atributos valorados por el mundo laboral (su fin social), evaluando preferentemente lo útil y que sea factible de certificarse

- Definir claramente lo que se va a evaluar
- Plantear la evaluación como encrucijada didáctica (Cano, 2009).
- Brindar orientación para la mejora y no sólo emitir un juicio.
- Contar con un componente sumativo y otro formativo
- Inicialmente a nivel de asignatura, como una evaluación mixta de conocimientos teóricos (reactivos de opción múltiple) y de desempeños (portafolios, diarios, proyectos). Debe ser de producto y de proceso
- Incluir en los reportes el aspecto progresivo en la consecución de resultados de aprendizaje
- Apoyarse en la comunicación y la inclusión de todos los implicados
- Conceptualizarse y utilizarse sistemáticamente como parte del proceso de mejora educativa a largo plazo
- Plantear a las academias una propuesta metodológica de trabajo (delimitación del objeto a evaluar, agenda colegiada de actividades, alternativas de evaluación, tabla de especificaciones, agenda de discusión de resultados, entre otros)
- Considerar evaluaciones de academia o colegiadas para materias únicas
- Considerar especificaciones técnicas, psicométricas y de formación docente
- Cuentan con una estructura funcional de apoyo
- Se prioricen las asignaturas en que hay mayores problemas de rezago en aprendizajes, como: fuertes problemas de reprobación, mucha dispersión de calificaciones entre grupos impartidos por diferentes profesores, deficiencias formativas en materias subsiguientes, materias consideradas medulares, problemas de cobertura o avance programático o discrepancias en cuanto al programa empleado.

- A criterio de la academia correspondiente y previo análisis de cada caso, se podrán departamentalizar los exámenes de otras asignaturas afectadas por diferentes variables.

A la fecha, reporta la participación de 14 unidades académicas, con cerca de 300 asignaturas, destacando la incorporación de una nueva familia de instrumentos de evaluación basados en evidencias de logro, como portafolios, pruebas de ejecución, proyectos y casos.

Como también ya se mencionó, la construcción de este tipo de evaluaciones enfrenta los retos habituales del ejercicio evaluativo, más los relacionados con el trabajo académico colegiado, pues, aunque existe poca literatura disponible, al menos en el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se perciben importantes dificultades para lograr avances y acuerdos de base colegiada en relación con evaluaciones del aprendizaje.

Entre los elementos que se identifica que podrían estar complicando el trabajo, se encuentran la falta de referentes normativos claros y puntuales que conduzcan el trabajo en academia, el clima organizacional que genera esfuerzos más individuales que colaborativos, la diversidad de apreciaciones y formaciones que convergen en la planta académica, la falta de participación en la construcción de los referentes educativos, entre otras.

Y aunque este tipo de evaluaciones no son nuevas, se aprecia que las que se desarrollan al interior de las instituciones, adolecen de muchos de los atributos o consideraciones técnicas para establecerse como *buenas* evaluaciones, a partir de las cuales se puedan esbozar problemas y plantear soluciones; se requiere que cada institución cuente con sus propias propuestas que satisfagan sus necesidades y estén alineadas con sus propósitos.

La Historia de las Academias en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Un Breve Recorrido desde sus Leyes Orgánicas

La Universidad de Puebla. Sus Antecedentes

La fundación de la UAP en 1937, estuvo precedida por una larga historia de organizaciones dedicadas a la educación superior –su inmediata anterior, el *Colegio del Estado*, que cerró sus puertas en 1919, debido a que sus estudiantes se sumaron a la causa maderista contra la dictadura de Porfirio Díaz-, y antes que ello, comunidades que conformaban colegios jesuitas (como el de la Compañía de Jesús y posteriormente el de la Compañía del Espíritu Santo), los que ya consignaban en sus Constituciones algunas de sus formas de sistematización y organización académica, reconociendo la figura de la *academia* como el “*grupo de estudiosos escogido entre todos los escolares, que se reúnen bajo algún Prefecto de los nuestros, con objeto de realizar especiales ejercicios relativos a los estudios*”, señalando además, y de manera minuciosa, algunas reglas para su funcionamiento como la cantidad de academias que habría, la periodicidad con que se reunirían y las actividades que realizarían. En los documentos de referencia consultados (particularmente las *Gacetas Tiempo Universitario*), se deja entrever que, para los jesuitas, esta figura de “la academia”, “contextualiza y fortalece la labor del profesorado”, en beneficio prioritario de lo que esbozan como la *calidad* en la formación de sus estudiantes.

Sin embargo y pese a contar con este acervo sociocultural en cuanto a la forma y orientaciones de la vida académica colegiada, la UAP –como escenario y protagonista de la realidad social de entonces-, se enfrentó a diversas transformaciones que marcaron el rumbo de su historia.

Para comprender un poco más de lo descrito, se hará un muy breve recorrido por las propuestas formuladas desde las Leyes Orgánicas de la universidad de 1937 a 1991, en cuanto a las figuras reconocidas o designadas para la gestión académica,

incluyendo lo que configuraban como *academias* y las funciones que le encomiendan.

Ley Orgánica de 1937

Para 1937 y siendo Gobernador del Estado el general Maximino Ávila Camacho, se crea la Universidad de Puebla y se publica su primera Ley Orgánica, en la que – pese a que, para ese momento, el Gobernador se reserva el derecho de nombrar al Rector, de intervenir ante discrepancias y de interponer su veto ante algunas resoluciones que tome el Consejo Universitario (CU)-, se reconoce a éste último como máxima autoridad y (según el artículo 13) con facultades para *“estudiar y aprobar los planes de estudio, métodos de enseñanza y sistemas de pruebas de aprovechamiento, previo dictamen de la academia de profesores y alumnos de la institución de que se trate”*. Esto es: se establecen y reconocen las denominadas “academias”, aunque integradas tanto por profesores como por alumnos.

De acuerdo a la Ley, estas academias (a las que, quizá por la forma en que sesionaban, en ocasiones se les refiere en el mismo texto como “la asamblea”), estaban integradas por profesores y alumnos en igual número, teniendo como actividades prioritarias las de *“dictaminar planes de estudio, métodos de enseñanza y sistemas de pruebas de aprovechamiento”*; asimismo, estaban facultadas para *“emitir dictamen favorable para la creación de cursos y el nombramiento de profesores “libres””*; eran presididas por el Director y en su ausencia, por la figura del “*decano*” del cuerpo de profesores; velarían por el progreso de la escuela y tomarían parte en el gobierno interior de la misma. Para ese entonces, eran cuerpos de consulta necesaria para el Consejo Universitario y el Rector en cuanto a modificaciones sustanciales de los planes de estudio, métodos de enseñanza, pruebas de aprovechamiento, y la organización interior de las Escuelas.

Entre sus líneas, se deja entrever la intención de promover la vida académica colegiada, dando voz y voto a los estudiantes, los que de acuerdo con la historia que da origen a la creación de la Universidad de Puebla, habían manifestado su involucramiento y compromiso ante las convulsas y problemáticas sociales.

Ley Orgánica de 1956

Con el Rector Manuel Sergio Santillana Márquez a la cabeza, en 1956 se decreta la autonomía de la universidad y aunque a decir de García (2007), era “una autonomía limitada y (seguía siendo) una universidad controlada por el gobierno”, en la Ley Orgánica aprobada se reconoce nuevamente al Consejo Universitario como instancia de autoridad, aunque imponiéndole la figura de un *Consejo de Honor* que lo supervisa. Llama la atención el hecho de que en esta Ley se enfatiza en la detección de algunos problemas en la universidad, como “*la ausencia de una orientación hacia fines permanentes de cultura, la investigación y una desvinculación de los problemas del contexto*”, señalando en los docentes falta de eficacia e irresponsabilidad; de los planes indica su impartición con desorden, resultando incumplidos, excesivos o incompletos, y de los estudiantes, indica la necesidad de que “actúen por convicción y no por sanción”. Aparentemente de todo lo anterior, deriva una transformación del concepto de *Academia*, consignando que los profesores deben “constituirse en Academia” (presidida por el Director o el Rector cuando éste asiste y definiéndola como un “conjunto de profesores de una misma institución”) y en la que los alumnos tienen voz, pero no voto. Resulta probable pensar que, la figura de academias consignada por la Ley Orgánica de 1937, y que estaba integrada tanto por docentes como por estudiantes, se desgastó a causa del intenso activismo político de sus actores, convirtiéndolas en escenario propicio para los ataques, el debate desgastante y las luchas de poder.

Estas dos primeras Leyes Orgánicas, dejan entrever en sus planteamientos/ordenamientos, una parte de las crisis y convulsiones sociales que dieron pauta a la configuración que se hacía de la vida académica al interior de la universidad. Desde la misma creación de la Universidad de Puebla, así como el reconocimiento a su autonomía en 1956, las Leyes Orgánicas parecen partir de la necesidad de eliminar el desorden que evidencian, así como las causas de disturbios y agitaciones que la designación de funcionarios universitarios trae consigo, dejando entrever la prioridad de que la universidad se aleje de la política

militante y contingente y posibilitando su buena marcha. El trabajo académico, en esos años, parece destacarse por su falta de coherencia en su gestión interna y una falta de vinculación con las necesidades sociales y demandas del contexto.

En la Ley Orgánica inicial (la de 1937), se reconoce y aprueba la figura de la Academia de Profesores y Estudiantes, siendo la que está facultada para emitir dictámenes sobre los planes y programas de estudio, los métodos de enseñanza, el nombramiento de profesores y los procedimientos de evaluación de los aprendizajes, papel que pierde para 1956, probablemente a causa del “desorden” manifiesto en la Ley Orgánica de este año. Resulta evidente que la incapacidad para trabajar de manera colegiada y/o colaborativa, les hace perder el estatus de colectivo conformado por profesores y estudiantes, probablemente debido a que sus negociaciones velan por intereses diferentes y van en sentidos opuestos.

Ley Orgánica de 1961

A decir de García (2007) y siendo Rector Julio Glockner Lozada, el contexto socio político de la entidad estaba fuertemente permeado por las pugnas entre los movimientos e ideologías de la derecha y la izquierda poblanas, así como el triunfo de la revolución cubana y el ataque norteamericano a Cuba, convirtiendo a la universidad en una arena para la disputa ideológica y la lucha y haciendo que el Frente Estudiantil Poblano demandara una nueva legislación universitaria que estuvo vigente tan sólo dos semanas.

Este proyecto de reforma universitaria –que enarbola todo un movimiento antirreligioso-, provoca, de acuerdo a Méndez (2008, p. 3) todo un cisma social que culmina en protesta y un activismo político intenso en la entidad, con estudiantes que demandaban “la democratización de la universidad, el respeto a la autonomía, la modernización y desarrollo académico” y una universidad “que se ligara con los sectores desprotegidos de la población”; los estudiantes ganaron terreno y se conformó la Asociación de Padres de Estudiantes Universitarios, que buscaban participar activamente “cuando lo estimaran conveniente” en las cuestiones relacionadas con la formación de los jóvenes.

Ley Orgánica de 1963

Con Manuel Lara y Parra siendo Rector, la aprobación de la Ley Orgánica de 1963 sienta las bases de la autonomía universitaria plena así como de la libertad de cátedra e investigación científica, consignando en el Artículo 2 que: *“para la realización de sus fines la universidad tendrá la más amplia autonomía y libertad para organizar su propio gobierno”*, observando siempre *“objetividad en el criterio académico y de análisis, libertad de cátedra y libre investigación”* (Ley Orgánica de la UAP, 1963), produciéndose nuevamente un notable cambio en la responsabilidad de la gestión que toca lo académico, pues –aparte de desaparecer el Consejo de Honor-, se incorpora la figura de los Consejos Técnicos, integrados por un profesor representante de cada año de carrera y dos estudiantes, figura que queda, por arriba de la figura del Director, el cual podría ser el antecedente de lo que hoy conocemos como *Consejo de Unidad Académica*, el cual difiere del de ese entonces del nivel jerárquico que ocupa en cuanto a su relación con la figura del Director, situación que evidencia la socialización y distribución colegiada del poder en cuanto a las decisiones académicas y de gobernanza al interior de cada Escuela o Facultad.

Estos Consejos tienen la encomienda de “estudiar métodos, planes y programas” y ya no se enfatiza en la figura de las academias, las cuales pasaron de estar reconocidas y constituidas en 1937 -tanto en forma como en funciones-, a ser relegadas al reconocimiento exclusivo de la actividad –la académica, la relacionada con los planes y programas de estudio-, sin explicitar el perfil de quiénes debieran participar en ella, ni los alcances de sus propuestas.

En esta Ley se incorporan ya los conceptos de *“Estatuto”* y *“Reglamentos”*, los cuales, pese a no ser motivo del presente trabajo, podrían contener información más detallada respecto a lo que nos ocupa: la vida académica colegiada en la que participan los profesores en tanto profesionistas, profesionales e individuos, no como parte de los denominados *consejos por función*. Esta Ley enfatiza también en la ejecución de sanciones por la realización de propaganda política o religiosa, así

como por actos contrarios al respeto, lo que sugiere la prevalencia de un clima altamente politizado e ideológicamente polarizado.

Ley Orgánica de 1991

Hacia la década de los ochentas, y considerando las tendencias a generar grupos atendiendo a las lealtades y afinidades, para Ornelas (2008) la alta politización que prevalecía al interior de la universidad derivó en un estilo de gobierno en el que las decisiones “tenían que pasar por la prueba del debate”, provocando mucha lentitud en la gestión y “aunque no se podría hablar de un modelo de toma de decisiones colegial (todo lo contrario, (era) sumamente vertical y autoritario por parte del rector o los directores de escuela), la actividad académica se reducía a la docencia y los símbolos de colegialidad desaparecían de la vida cotidiana”, prevaleciendo lo que estima una anarquía.

Por otro lado, la autora Florencia Correas (1993), describe la difícil situación política vivida al interior de la universidad pues aprovechando algunas lagunas normativas, la efervescencia política y los escenarios de ruptura, devinieron en el funcionamiento simultáneo de dos Consejos Universitarios y en el consiguiente caos al interior de la institución.

En medio del escenario de apertura democrática iniciado por el presidente Luis Echeverría durante su sexenio de 1970 a 1976, estando José Doger Corte a la cabeza de la Rectoría se aprueba en 1991 la Ley de la Universidad Autónoma de Puebla, la cual consigna a la universidad como una “institución académica libre y democrática”, dando continuidad a las figuras del Consejo Universitario y hablando de las “autoridades académicas colegiadas por función y por unidad académica.”

Establece en su Artículo 18 que: “Las Autoridades Académicas Colegiadas por función, tienen a su cargo la planeación, programación y evaluación general de las actividades sustantivas de la Universidad” y que estas figuras, son autoridad superior de la misma y señala que el Estatuto y sus Reglamentos “Fijarán las facultades académicas que correspondan a las autoridades colegiadas y la forma

en que serán integradas”, quedando así configurada una vida académica supeditada a otros colegiados ante los que deberán argumentar sus propuestas para ser aprobadas.

Estatuto Orgánico actual

Se resalta el papel propositivo y deliberativo de las Academias con el fin de promover la integración de los profesores e investigadores, fomentar el intercambio y la comunicación entre los miembros del personal académico a través de las academias y revalorar los espacios de análisis y discusión académica que mejoren con su actividad propositiva las funciones sustantivas. Destacan los siguientes apartados:

- Sobre los consejos académicos las modificaciones encontradas proponen su supresión, en virtud de que la Ley no los prevé como autoridades académicas colegiadas (no son órganos de gobierno), su integración era facultativa y resultaron inoperantes en algunos casos; así, se pretende preservar el marco que establece la Ley y fomentar la participación del personal académico a través de las academias. Un caso diferente lo constituyen los comités académicos de posgrado.
- Artículo 20.- La planta de trabajadores académicos de la Universidad estará integrada por el conjunto de investigadores, profesores y técnicos académicos que tienen a su cargo la realización de las actividades inherentes al objeto, fines y funciones sustantivas de la institución en las diferentes unidades académicas que la integran; asimismo integrarán las academias correspondientes.
- Artículo 33.- Las Academias son agrupaciones constituidas por miembros del personal académico que tienen a su cargo las actividades inherentes a las funciones sustantivas de la Universidad. Tendrán carácter deliberativo y propositivo y se organizarán en cada una de las Unidades Académicas por áreas, disciplinas y niveles educativos, conforme se establezca en el

reglamento correspondiente, aunque en realidad, hasta la fecha no existe reglamento aprobado.

A lo largo de este breve recorrido—al menos en la normativa-, se identifica que se ha fortalecido más el surgimiento y reconocimiento de figuras de gestión que de las formas de organización y participación académica, ello, pese a que en la Ley Orgánica de 1956 se prescribe la necesidad de fortalecer la vinculación y atención por parte de la universidad de los problemas sociales de la entidad, así como de brindar rumbo a temas culturales. En esta Ley, se enfatiza además en la necesidad de atender los temas de incumplimiento por parte de los profesores, y no en las formas de organización y tomas de decisión académicas para que la preocupación inicial que parece haber dado pie a la Ley, se resuelvan.

Y aunque parece apreciarse en la transversalidad de las Leyes Orgánicas que la conceptualización inicial de academia que antiguamente esbozaban los jesuitas, prevalece en el ideario común de los universitarios -al prescribir que las decisiones de tipo académico, deben recaer en colectivos y no en la figura de individuos-, el concepto de academia es más bien difuso y ambiguo y no se encuentran en los documentos revisados, ninguna mención a los escenarios de soporte y medidas de apoyo y reconocimiento que posibiliten la realización de este tipo de trabajo en colegiado.

Contexto Regional e Institucional

Datos Geográficos y Demográficos del Estado de Puebla

El nombre oficial del Estado es Puebla y su capital es la Heroica Puebla de Zaragoza. La entidad, que cuenta con una superficie de 34,306 km², se localiza al centro oriente del país y colinda al norte con los Estados de Hidalgo y Veracruz; al este con Veracruz y Oaxaca; al sur con Oaxaca y Guerrero y, al oeste, con Guerrero, Morelos, Estado de México, Tlaxcala e Hidalgo. Se encuentra dividido en 217 municipios y de acuerdo al último Censo Económico realizado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática INEGI en 2020, cuenta con una

población total de 6,583,278 habitantes de los cuales el 52% son mujeres y 48% son hombres. De la población total del Estado, 1,692,181 se concentran en la capital, de los que 262,285 se declararon una auto adscripción indígena, esto es, un 15.50%. La tasa de crecimiento poblacional en el Estado del año 2010 al 2020, fue de un 9.89 %.

Del 100% de la población del Estado, el 50.30% % se encuentra en situación de pobreza moderada y el 8.6% padece pobreza extrema. Las principales problemáticas sociales son el acceso a la seguridad social, acceso a los servicios básicos de vivienda, la inseguridad, la desigualdad, el rezago educativo, el acceso a la alimentación y, por último, la pobreza. A estos problemas, se han sumado el robo de combustibles, la falta de agua, la contaminación y el desempleo.

Los sectores estratégicos en el Estado de Puebla son:

- Automotriz y autopartes.
- Metalmecánica.
- Química.
- Plásticos.
- Textil-confección e industria alimentaria.

En el rubro de infraestructura productiva, el estado cuenta con 18 parques industriales y/o tecnológicos distribuidos en el área Industrial San Felipe-Chachapa, los cuales son los siguientes:

- Conjunto Industrial Chachapa.
- Corredor Industrial Cuautlancingo, A.C.
- Fraccionamiento Industrial Resurrección.
- Parque Industrial 5 de mayo.
- Parque Industrial Volkswagen, Fraccionadora Industrial del Norte, S.A. de C.V.(FINSA).
- Parque Industrial Puebla 2000.
- Parque Industrial San Miguel, Corredor Industrial Quetzalcóatl.
- Área Uno Corredor Industrial Quetzalcóatl.
- Parque Industrial El Carmen. • Parque industrial Esperanza.
- Parque Industrial Tehueya.
- Parque Industrial Textil
- Parque Industrial Valle de Tehuacán.
- FINSA, Puebla Industrial Park.

- CIT del ITESM.
- IDIT de la Universidad IBERO Puebla.
- INAOE

Dentro de los aspectos que sobresalen en el crecimiento de la región y la entidad según el Anuario de Estadísticas por Entidad Federativa 2022, el estado contaba en 2021 con una longitud carretera de 11,239 km, 1,057.2 km de vías férreas, un aeropuerto nacional y un aeropuerto internacional y según el informe Doing Business 2016, publicado por el Banco Mundial (BM) y la Corporación Financiera Internacional (CFI), que clasifica a las economías por su facilidad para hacer negocios, la ciudad de Puebla ocupa el 4° lugar de las ciudades analizadas en México, a diferencia del informe anterior donde ocupó el 11°. Asimismo, al desagregar este indicador, se observa que Puebla ocupa el 2° lugar para apertura de un negocio, el 4° respecto al manejo de permisos de construcción, el 3° en registro de propiedades, y el 14° en cumplimiento de contratos, evidenciando mejoras significativas respecto al último informe.

Datos Geográficos y Demográficos del Municipio de Puebla

El municipio de Puebla es la capital del Estado y se encuentra ubicado geográficamente en el eje neo-volcánico, limitando al noreste con el municipio de Tepatlaxco de Hidalgo, al este con el municipio de Amozoc y el municipio de Cuautinchán, al sureste con el municipio de Tzicatlacoyan, al sur con el municipio de Huehuetlán el Grande y con el municipio de Teopantlán, al suroeste con el municipio de Ocoyucan, al oeste con el municipio de San Andrés Cholula y con el municipio de San Pedro Cholula y al noroeste con el municipio de Cuautlancingo; cuenta con una extensión territorial de 534,7 kilómetros cuadrados, correspondiendo al 1.6% de la superficie total del Estado; cuenta con 135 localidades y 17 juntas auxiliares que conjuntan una población de 1,692,181 habitantes, de los que 809,485 son hombres y 882,696 son mujeres. Cabe destacar que el 42 % del uso de su suelo es urbano, el 25% se utiliza en la agricultura, el 27% es vegetación entre pastizal y bosque y el restante no es *aplicable* según cifras

del INEGI (2020). El 79 % de la población vive en localidades urbanas y el 21 % en rurales.

Actividad Económica Preponderante de la Región y de la Localidad

Respecto a la actividad económica de Puebla tenemos que para los años del 2010 al 2020 la actividad económica primaria preponderante de la región dependía de la agricultura, ganadería, aprovechamiento forestal, pesca y caza en un 4.93 %; las actividades secundarias son la minería, construcción y electricidad, agua y gas e industrias manufactureras en un 31.89 %; las actividades terciarias preponderantes son comercio, turismo (comercio, servicios de alojamiento temporal y de preparación de alimentos y bebidas), restaurantes y hoteles; transportes e información en medios masivos; servicios financieros e inmobiliarios; servicios educativos y médicos, así como actividades del gobierno, en un 63.18 %.

De acuerdo portal del Gobierno de México, entre las principales actividades productivas destacan los servicios inmobiliarios y de alquiler de bienes muebles e intangibles; el comercio de bienes y servicios; la fabricación de maquinaria y equipo; la construcción; y el transporte, correos y almacenamiento. Sus industrias estratégicas más importantes son la automotriz y de autopartes, metalmecánica, química, plásticos, textil y confección, muebles, agroindustrial, alimentos frescos y procesados, turismo, artículos de decoración, mármol, minería, servicios médicos y las tecnologías de la información (TI). Puebla es el segundo productor automotriz en México, sólo después de Aguascalientes.

Es importante resaltar que, según datos de la propia Secretaría de Economía, algunos indicadores destacados para la ciudad de Puebla para el año 2019 son los siguientes:

- Las ventas internacionales de Puebla en 2022 fueron de US\$22,754M, las cuales crecieron un 28.4% respecto al año anterior

- Durante 2021 la actividad económica de Puebla registró una variación a tasa anual de 2.2 por ciento.
- El PIB en valores constantes, para Puebla, alcanzó durante 2021, un valor de 542 719 millones de pesos. Esto implica un aumento en términos reales del 2.2 % respecto del valor obtenido un año antes.
- Las actividades primarias crecieron 2.5 %, las secundarias una disminución de 6 % y las Actividades Terciarias, un aumento de 3.9 por ciento. El incremento registrado del 2.5 % en la actividad económica de Puebla se explica principalmente como resultado del avance en las industrias manufactureras 5.6 %, el comercio al por menor 10.6 % y los transportes, correos y almacenamiento 13.3 %; en contraparte, los servicios de apoyo a los negocios y manejo de residuos y desechos, y servicios de remediación descendieron 32.3 por ciento.
- En el primer trimestre de 2022, la actividad económica de Puebla registró una variación a tasa anual de 0.5 por ciento.
- Cuenta con 3,016,552 de población económicamente activa (PEA)
- 2.79 de tasa de desempleo y 71.3% de tasa de informalidad laboral

Principales Actividades Económicas de la Región y la Localidad

Dentro de las principales actividades económicas de la región y la localidad se encuentran:

- Industrias manufactureras.
- Servicios inmobiliarios y de alquiler de bienes muebles e intangibles.
- Comercio.
- Fabricación de maquinaria y equipo
- Fabricación de equipo de computación, comunicación, medición y de otros equipos, componentes y accesorios electrónicos.

- Fabricación de accesorios, aparatos eléctricos y equipo de generación de energía eléctrica.
- Fabricación de equipo de transporte.

La Educación Superior en Puebla

La educación de nivel superior forma parte del Sistema Educativo Nacional y la SEP señala que constituye una palanca de desarrollo que permite no solamente incrementar el capital humano, sino también fortalecer la cohesión y justicia sociales, que enriquece la cultura, pero, sobre todo, contribuye a consolidar la democracia y la identidad nacional basada en la diversidad cultural. Al igual que a nivel nacional, en el Estado de Puebla se cuenta plenamente con los tres tipos de educación: básica, media superior y superior. Para fines de este apartado es importante definir que la Educación Superior es aquella en donde se ofertan los grados de técnico superior, licenciatura y posgrado.

Las Instituciones que se encargan de la impartición de la Educación Superior son: universidades tecnológicas, la Normal Superior del Estado y las universidades públicas y privadas. La educación superior se imparte después del bachillerato y se conforma por los niveles de Técnico Superior Universitario (también conocido como profesional asociado), la Licenciatura y el Posgrado.

En el Estado de Puebla la educación superior tiene un nivel de absorción del 69.10, abandono del 8.3, y un nivel de cobertura aceptable ya que con una cobertura del casi 35%, ocupa el lugar 10 solo por debajo de la Ciudad de México, con un 55% y muy pocas entidades federativas en el país se han venido consolidando en los años recientes con un 25% de nivel de cobertura.

A nivel nacional según cifras de la Dirección General de la Educación Superior Universitaria, en Puebla existen 259,521 estudiantes en nivel superior licenciatura en modalidades presenciales, y 87,468 en formatos no escolarizados. Se cuenta con un promedio de escolaridad de 10 años y una tasa de analfabetismo del 4.3%.

Con respecto al número de instituciones de educación superior existentes en el Estado de Puebla según la Estadística del Sistema Educativo de Puebla en el ciclo escolar 2021-2022 en la entidad existan 230 instituciones de educación superior.

De la totalidad antes mencionada en lo que respecta a las existentes en la ciudad capital o municipio de Puebla, encontramos que existen 101 Instituciones de Educación Superior de las cuales 8 son de tipo público y 93 son de tipo privado. (Agenda 2030 de ANUIES).

La Facultad de Ciencias Químicas

Breve Reseña Histórica

Asentada en sus inicios en instalaciones del edificio Carolino –ubicado en el Centro de la Ciudad de Puebla-, la Facultad de Ciencias Químicas de la BUAP tuvo sus orígenes muy de la mano con el desarrollo del área de la salud, pues sus primeros antecedentes se ubican con el surgimiento de la *Escuela de Medicina y Farmacia* en 1854, logrando establecerse –posteriormente y por decreto, en 1877-, el Colegio de Farmacéuticos, otorgándole a los estudios de Farmacia independencia respecto a los estudios médicos (Wolfson, 1999).

Para 1921 establecen la carrera de Químico Farmacéutico y para 1946 titulan a los primeros Químicos Farmacobiólogos de la entidad. Hacia 1968 y tras una historia convulsa ligada a la de la propia Universidad, más la efervescencia política que se vivía en la capital del país, así como el afianzamiento del movimiento comunista que se asentó al interior de la institución –y que se caracterizó por polarizar a los universitarios en *carolinos* y *fúas*²-, tras la llegada del Dr. Isaac Wolfson a la Dirección, el Consejo Universitario les aprobó un nuevo plan de estudios, restableciéndose la vida académica de la escuela. La planta docente se fortaleció

² Los carolinos pugnaban por una educación de corte laico y popular que estuviera soportada por una modernización académica, mientras que los otros, cobijados por las fuerzas más reaccionarias de la sociedad poblana, tildaban ese movimiento de “comunista y ateo”, aseverando que amenazaba a la sociedad poblana.

con catedráticos de la UNAM y, –destaca el texto-, “se reglamentaron los exámenes, desde los parciales hasta el profesional”. Cabe mencionar que en la historia que se revisó, destacan rasgos de haberse mantenido fuertes lazos de cohesión entre sus grupos de docentes y estudiantes, los que, antagónicos o no, se organizaban para luchar por su visión de futuro para la Facultad.

En 1972 se trasladan a lo que es hoy Ciudad Universitaria y en 1994 les conceden el grado de Facultad al aprobárseles la Maestría en Química Orgánica. A la fecha cuentan con tres programas de licenciatura, dos de posgrado y una especialidad:

1. Licenciatura en Química
2. Licenciatura en Farmacia
3. Licenciatura en Químico Farmacobiólogo
4. Maestría en Ciencias Químicas y
5. Doctorado en Ciencias Químicas
6. Especialidad en Tecnología e Inocuidad de los alimentos

Las licenciaturas se encuentran (desde el año 2005) acreditadas por el Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica A. C. (COMAEF) y ambos posgrados pertenecen al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) como programas consolidados y desarrollan cuatro líneas de investigación: Bioquímica y Biología Molecular, Fisicoquímica, Química Inorgánica y Química Orgánica. Destaca en este aspecto la fuerte colaboración que guardan con el Centro de Química del Instituto de Ciencias (ICUAP).

Para el año 2022 y de acuerdo al Anuario Estadístico Institucional 2021-2022, reportan los siguientes datos de matrícula y planta académica:

Tabla 5

Matrícula: aspirantes y aceptados, ingreso Otoño 2022

UA/PE	MUNICIPIO	MODALIDAD	ASPIRANTES		TOTAL	INSCRITOS		TOTAL
			M	H		M	H	
Facultad de Ciencias Químicas			606	342	948	317	198	515
Licenciatura en Puebla	Puebla	Escolar	52	23	75	42	18	60
Farmacia								
Licenciatura en Puebla	Puebla	Escolar	37	51	88	28	40	68
Química								
Licenciatura en Puebla	Puebla	Escolar	517	268	785	247	140	387
Químico								
Farmacobiólogo								

Tabla 6

Matrícula: inscritos y reinscritos, periodo Otoño 2022

UA/PE	MUNICIPIO	MODALIDAD	NUEVO			REINGRESO		TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL
			INGRESO		TOTAL				M	H	
			M	H							
Facultad de Ciencias Químicas			326	206	532	1,156	709	1,865	1,482	715	2,397
Licenciatura en Farmacia	Puebla	Escolar	42	18	60	99	40	139	141	58	199
Licenciatura en Química	Puebla	Escolar	28	40	68	83	86	169	111	126	237
Licenciatura en Químico Farmacobiólogo	Puebla	Escolar	247	140	387	944	553	1,497	1,191	693	1,884

Maestría en Cs. Químicas	Puebla	Escolar	5	6	11	13	16	29	18	22	40
Doctorado en Cs. Químicas	Puebla	Escolar	4	2	6	17	14	31	21	16	37

Tabla 7

Personal académico:

Docentes por UA	PHC		TIEMPO COMPLETO											
			PI ASISTENTE	PI ASOCIADO	PI TITULAR	TA ASISTENTE			TA ASOCIADO	TA TITULAR				
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H		
Ciencias Químicas	19	18	-	-	24	15	23	36	-	-	-	1	1	2

La Facultad de Psicología

Breve Reseña Histórica

Desde el acervo histórico institucional, se encuentra la declaración de que la psicología como disciplina ya se enseñaba en México desde el año 1896, pero es hasta los primeros años del siglo XX que el estudio de la psicología empieza a cobrar mayor auge (BUAP, 2000).

En el caso de la Facultad de Psicología de la BUAP, tiene sus primeros orígenes en el año de 1965, surgiendo como uno de los colegios integrantes de la Facultad de Filosofía y Letras. Los fundadores de esta Facultad optaron por crear el Colegio de Psicología (adherido a Filosofía) pues consideraron que resultaba esencial para coadyuvar al desarrollo de los estudios humanísticos en la entidad, los cuales prácticamente no existían en ese entonces. Aunque tenían claro el perfil profesional requerido, tomaron en ese momento cinco años para buscar la coherencia interna

de las materias y la delimitación de su extensión y profundidad. Pronto, se separaron de la Facultad de Filosofía y en el marco de la reforma universitaria de ese tiempo, crearon las áreas social, educativa y clínica. En 1978 se crea la Academia de Maestros, con la finalidad de elaborar y discutir las políticas académicas y los contenidos curriculares de los programas, aunque tuvieron que enfrentar las duras pugnas políticas de los años ochenta.

En 1991 se convierten en una unidad académica independiente y en 1992 se convierten en Facultad, con la aprobación de su Maestría en Psicología Social, manteniendo desde entonces una decidida trayectoria de fortalecimiento de su programa, como de crecimiento de su matrícula.

En septiembre del año 2017 sufrieron los embates de un sismo que les obligó a desalojar el Edificio San Jerónimo, ubicado en el centro de la Ciudad de Puebla, ocupando ahora el Edificio Silos, en la 3 Oriente 1413.

Su oferta educativa la conforma la Licenciatura en Psicología, con terminales en psicología clínica, Psicología organizacional, psicología social y psicología educativa. Asimismo, cuentan con la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica.

Cuentan con una matrícula total de 2,831 estudiantes, de los cuales el 26% son hombres y el 74% mujeres.

Cuenta a la fecha con una planta de 69 docentes, de los cuales 33 son de tiempo completo, 10 de medio tiempo y 26 son hora clase, tal como se ilustra en la siguiente tabla.

Tabla 8

Personal académico según tipo de contratación

Total de docentes	Tiempo completo	Medio tiempo	Hora clase
69	33	10	26

La Facultad de Filosofía y letras

Breve Reseña Histórica

De acuerdo con Rivera (2000) en el año de 1965, en medio de los efervescentes movimientos de reforma universitaria de 1961, y por iniciativa de un grupo de catedráticos que, considerando la gran tradición humanista de la institución, reconocieron imperiosa la necesidad de contar en la universidad con un centro de estudios en torno a lo humanístico, surgiendo así el Colegio de Filosofía y Letras que albergaba a los Colegios de Filosofía, Historia, Psicología y Letras. Aunque impulsado por el propio movimiento de reforma, su establecimiento enfrentó varios retos, desde culturales –pues socialmente se imponía la tendencia progresista de contar con programas vinculados con el sector productivo–, hasta de carencia de cuadros de profesionales que pudieran integrarse a las filas de maestros preparados para asumir el reto de su creación. Pese a ello, relatan sus historiadores, fueron avanzando con paso firme hacia la consolidación.

Los primeros años (desde su creación y hasta 1975), se enfocaron en conformar un cuerpo académico integrado especialmente por los maestros visitantes a quienes paulatinamente fueron integrando como docentes de medio tiempo o tiempo completo, asimismo, se esforzaron por fortalecer sus planes de estudio, enfatizando en lograr un equilibrio entre las asignaturas humanísticas y las científicas.

De 1975 a 2000, lograron la consolidación no solo de su vida académica, sino de su estructura de gobierno y administrativa, avanzando en la vida democrática de la

escuela. En 1976 crearon la revista *Dialéctica* la cual logra posicionarse de manera importante en los ámbitos culturales del país; en 1979, aprueban la creación del Colegio de Antropología y en 1982, incorporan su Maestría en Ciencias Sociales, convirtiéndose en Facultad. En el año de 1991, el Colegio de Psicología se separa de la Facultad de Filosofía, tomando su propio rumbo de desarrollo.

A la fecha, la Facultad cuenta con los siguientes programas:

Licenciatura:

- Filosofía
- Antropología social
- Historia
- Lingüística y literatura hispánica
- Procesos educativos

Posgrado:

- Especialidad en Antropología de la Alimentación
- Especialidad en Estudios de Género, Masculinidades y Diversidad
- Maestría en Antropología Social
- Maestría en Filosofía
- Maestría en Educación Superior
- Maestría en Estética y Arte
- Maestría en Literatura Hispanoamericana
- Maestría en Género y Estudios Feministas
- Doctorado en Maestría en Antropología Social
- Doctorado en Investigación e Innovación Educativa
- Doctorado en Género y Estudios Feministas
- Doctorado en Filosofía Contemporánea
- Doctorado en Literatura Hispanoamericana
- Colaboración en la Licenciatura en Humanidades de la Universidad para Adultos (UPA) de la BUAP

- Colaboración en la Licenciatura en Gestión de la Información de la Universidad para Adultos (UPA) de la BUAP

Cuenta a la fecha con una matrícula de 1,777 estudiantes activos en licenciatura y 133 en posgrado, así como una planta de 137 docentes, de los cuales, 49 son de tiempo completo, 8 de medio tiempo y 80 hora clase.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El propósito general del presente capítulo es establecer la relación teórica que guardan la evaluación estandarizada de base colegiada (entendida como aquella que requiere de la presencia e interacción de un colectivo de pares que comparten un marco referencial común que les permite establecer los criterios a partir de los cuales determinar los objetos y formas de evaluar un determinado saber), las habilidades y destrezas técnicas requeridas para su diseño y las formas y características del espacio social en el cual se produce ese trabajo, en el entendido de que todo colectivo social se ve influenciado y determinado por las formas de organización, políticas, habitus y procesos de identización de la organización en que se inserta.

Para ello, se hace un breve recorrido por los principales referentes teóricos que sustentan y establecen las diferencias centrales entre las evaluaciones de carácter normativo vs. las evaluaciones referidas a criterio, en la lógica de que las evaluaciones estandarizadas, colegiadas o departamentales, se consideran dentro de ésta última categoría, destacándose además, la permanente asociación que se hace de la evaluación con el concepto de *calidad*, situándola como un rasgo *sine qua non* que la suele acompañar como forma de respaldo y evidencia; asimismo, se enfatiza en la reiterada ausencia de rasgos que evidencien la incorporación del perfil de egreso en su diseño, con las aportaciones de Möller y Gómez (2014); Morales y Zambrano (2016); Villarroel y Burna, (2019, en Huamán 2020); adicionalmente y toda vez que la construcción de las evaluaciones criteriosales o colegiadas –por definición- se sitúa en el seno del trabajo colaborativo entre pares, y aunque son muy pocos los estudios desarrollados al respecto, se presenta la definición de colegiado de Little (1990), los hallazgos, tipología y formas de colegiado que caracterizan el trabajo en Academia acuñados por Fullan y Hargreaves, 1997; Hargreaves, 1999; Contreras, 2012; Barraza y Barraza, 2014; Ghather Thurler, 2004 y Torres, 2001, así como elementos y variables complementarias –tanto individuales

como organizacionales-, que pueden incidir en la configuración de esta forma de trabajo, como la teoría de las organizaciones y la complejidad de Morin (1977), los condicionamientos sociales y de afinidad de estilo o el *habitus* de Bourdieu (1998), los intereses que conducen el actuar del individuo de Hirschmann (1978) y las teorías del conflicto de Gluckman de 1956; Dahrendorf, 1959; Schelling, 1960 y Collins, 1975. Por último, se abordan los conceptos de cultura organizacional de Fernández y Sánchez (1997) y su incidencia sobre la construcción de la identidad docente, con el apoyo de Vanegas y Fuentealba (2019) y Day et al (2006), autores todos ellos que, desde sus distintas disciplinas, han mostrado interés por el estudio del comportamiento humano en sociedad y particularmente, en el ámbito de la educación.

La Evaluación de Aprendizajes de Base Colegiada: Evaluaciones Normativas Vs. Evaluaciones Referidas a Criterio

El espíritu de origen que alienta este trabajo es la problemática percibida en torno a la falta de precisión conceptual –y procedimental- que presenta una buena parte del profesorado en la BUAP, en cuanto a la mejor forma de pensar, diseñar y operacionalizar la evaluación de los aprendizajes de las y los estudiantes, por lo que se estima conveniente realizar un par de precisiones.

Como ya se comentó, las políticas y tendencias en educación –tanto nacionales como internacionales- están centrando su interés en la verificación de los logros obtenidos por las y los estudiantes como una forma de aproximarse tanto a la *eficacia* de los procesos institucionales –entendida a manera de *evolución* del concepto de *eficiencia*-, como a los mecanismos de rendición de cuentas, entendiendo esto último como el nivel en que las instituciones cumplen con ese contrato social que plasman en sus perfiles de egreso propuestos. En este tenor y en el proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación constituye uno de los momentos más adecuados para solicitar y verificar que dichos logros se alcanzaron, constituyendo, además, una oportunidad única para retroalimentar y ajustar el proceso.

Sin embargo, no toda evaluación *sirve* para este fin, pues, aunque no nos detendremos en mayores precisiones, los mecanismos de evaluación han tendido a ser contruidos de manera individual por cada profesor, de forma que se adaptan –en el mejor de los casos- al estilo de enseñanza que prevaleció. Así, si el profesor promovió la adquisición de aprendizajes memorísticos, la evaluación debiera evidenciar que se alcanzaron, mientras que, si el proceso de enseñanza aprendizaje –de otro profesor impartiendo la misma asignatura- incorporó estrategias como el análisis crítico de textos, sería muy difícil contrastar los aprendizajes de los estudiantes de ambos docentes, toda vez que desarrollaron – aunque con base en los mismos contenidos-, habilidades diferentes.

Por otro lado, el tipo de evaluación que tradicionalmente más suelen utilizar los profesores es la de tipo *normativo* (Heredia, 2009), que es aquella que responde a la tradición selectiva del alumnado y tiene como objetivo identificar la posición relativa de cada alumno respecto a los demás, cumpliendo su función cuando con ella se sabe quién es mejor (o peor) que los demás. Así, trata de identificar el talento del alumno, de manera que se puedan establecer comparaciones y luego hacer una selección entre los alumnos (Popham, 1983: 31 y 27)

Por otro lado, la evaluación de tipo *criterial*, es aquella que establece la comparación de cada examinado, pero respecto a unos criterios objetivos predeterminados. La evaluación *criterial* sería una forma de operativizar la evaluación del aprendizaje individual del alumno respecto a objetivos educativos que actúan como criterio comparativo para decidir el dominio – no- de una destreza o saber previsto, oponiéndose a la comparación de aprendizajes entre alumnos.

Ya se expresó también la necesidad de que estos *criterios*, así como sus niveles de logro sean definidos en colegiado, ya que, además del valor pedagógico que deriva de su implementación, constituyen, además, una aproximación más clara y precisa de los objetivos educacionales a alcanzarse.

Por lo tanto, la agenda e itinerario que debieran observar los colectivos académicos que busquen la implementación de este tipo de evaluaciones, son muy precisos y

requieren del conocimiento de algunas estrategias y técnicas concretas para lograrlo.

Es un hecho que a lo largo y ancho de todo el mundo, las instituciones de educación superior han emprendido revisiones e innovaciones curriculares en el diseño de sus programas y en muchos de ellos, han adoptado –de manera explícita, total o parcialmente-, enfoques de trabajo por competencias, sin embargo, considerando a la evaluación como parte del currículo, “resultaría lógico deducir que si el modelo curricular se desplazó hacia uno basado en competencias, la evaluación debe seguir la misma línea” (Champin, 2014, p. 566). Sin embargo, esto no ocurre así. Una de las cuestiones de mayor preocupación académica y científica en muchas universidades es que, a pesar de que se tiene un currículo por competencias, el proceso de evaluación sigue siendo, predominantemente, de conocimientos y sin el carácter procesual que debiera caracterizar la práctica evaluativa en este enfoque (Huamán, 2020). Así pues, la evaluación en educación superior sigue ligada a disciplinas, materias y asignaturas, con poca relación con la evaluación del avance o logro del perfil de egreso (Möller y Gómez, 2014; Morales y Zambrano, 2016, p. 11; Tejada y Ruiz, 2016, p. 22, en Huamán, 2020).

En consecuencia, los resultados e inferencias que de la evaluación se desprenden, constituyen referentes incompletos sobre el acto educativo y en su implementación, se pueden llegar a generar dinámicas y experiencias de aprendizaje contrarias a los habituales ideales institucionales sobre igualdad, equidad, respeto, inclusión y justicia.

En adición a lo anterior, en el marco de los ejercicios de acreditación de la calidad de instituciones y/o programas educativos, cuya importancia radica en el impacto que ejercen en múltiples áreas e indicadores relevantes en todo el mundo, como por ejemplo: los temas sobre rendición de cuentas, la confianza de la sociedad sobre el trabajo que realizan las instituciones de educación superior, la aceptación social de los egresados que se insertan en el mercado laboral, entre otros, resulta pertinente comentar que el Instituto Internacional para la Educación Superior en América

Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO-IESALC, 2020) resalta el cambio de perspectiva en materia de gestión de la calidad que han emprendido los organismos acreditadores, pues –indican-, cada vez son más los énfasis en los productos, competencias y resultados de aprendizaje, produciéndose un desplazamiento de la acreditación basada en insumos y procesos, a la focalizada en “lo que el proceso produce y consigue” esto es: los resultados. Así, se ha pasado de la revisión de “estándares rígidos” o “requisitos”, a la verificación de que la institución o programa cuente con directrices, lineamientos y buenas prácticas orientadoras del trabajo y no impongan una sola forma de alcanzar sus resultados, permitiendo a cada agencia nacional de acreditación, adaptar sus criterios de revisión de acuerdo con sus contextos particulares.

Así, la *garantía de calidad* –concepto que ha evolucionado y ya no sólo está ligado al control, sino al incremento de la confianza pública en la calidad de las IES-, ha pasado del enfoque de insumos (infraestructura, recursos, por ejemplo), al de procesos y resultados-productos (resultados de aprendizaje, empleabilidad de egresados, etc.), por lo que es importante que las instituciones cuenten con información que les permita monitorear el cumplimiento de metas y objetivos de manera que puedan garantizar que responden a lo que la sociedad espera de ellas y a lo que ofrecen, lo cual, entre otros referentes, se encuentra reflejado en el perfil de egreso –o perfil profesional, pues aunque algunos autores diferencian ambos conceptos, otros lo emplean como sinónimos-, de cada programa educativo. Para Hawes (citado en González, *et al*, 2014), el concepto de perfil profesional se define como un “conjunto de rasgos y capacidades que, certificadas apropiadamente por quien tiene la competencia jurídica para ello, permiten que alguien sea reconocido por la sociedad como ‘tal’ profesional” (p. 170). En el enfoque de formación basado en competencias, suele plantearse como “las competencias que debe lograr o mostrar un egresado para enfrentar su ejercicio profesional” (Ceballos, Ceballos, Cocca y Alfonso, 2015; CINDA, 2017).

Ligando lo anteriormente planteado –sobre la adopción de nuevos enfoques y metodologías de enseñanza, como las competencias-, con la necesidad de dar seguimiento y evidenciar los logros respecto al programa o plan de estudios en su totalidad, “ha faltado una evaluación que evidencie el logro del perfil de egreso” (Carrera, Lara y Madrigal, 2019, pp.1021-1022). El propósito central de la evaluación del perfil de egreso y su logro “debiera ser la mejora continua, tanto de los procesos formativos en general, como de los procesos individuales de aprendizaje y desarrollo de competencias, debe ser un ciclo permanente” (CINDA, 2017, p. 34).

Ahora, para la evaluación de competencias, existe una diversidad de técnicas e instrumentos de evaluación, como son: los portafolios de evidencias, pruebas de ejecución, simulaciones, estudios de caso, resolución de problemas, exámenes escritos, etc., sin embargo, como se dijo anteriormente, las evaluaciones se siguen construyendo de forma limitada a exámenes con reactivos de opción múltiple y en su gran mayoría, versan sobre conocimientos teóricos alcanzados, con algunas escasas excepciones basadas en conocimiento aplicado; se carece de instrumentos de evaluación coherentes y pertinentes para evaluar las habilidades o competencias declaradas en los perfiles de egreso (Möller y Gómez, 2014; Morales y Zambrano, 2016; Villarroel y Burna, 2019, en Huamán 2020).

Para asegurar la formación exitosa y competente de las y los estudiantes, Huamán (2020), asevera que se requiere:

- a) Asegurar el alineamiento y coherencia interna entre perfil de egreso y el plan de estudios,
- b) Asegurar y monitorear que las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los criterios e instrumentos de evaluación de las asignaturas o equivalentes estén alineados a las exigencias de las competencias del perfil de egreso,
- c) Asegurar una evaluación progresiva y participativa del avance y logro de las competencias del perfil de egreso durante la formación y

- d) Organizar un sistema de evaluación del logro del perfil de egreso dentro del sistema de evaluación de la formación profesional a nivel institucional, que conserve alineación con las demandas sociales y laborales del contexto.

El Trabajo Colegiado

Por otro lado, cuando hablamos de evaluaciones *colegiadas* –particularmente, en el nivel superior-, el reto es mayúsculo, pues debemos incorporar el concepto de *colegialidad*, el cual Fierro (1998) y Czarny (2003) definen como “un espacio para la discusión académica, el desarrollo y actualización de profesores, la definición de acciones y la toma de decisiones participativas en la búsqueda de la mejora institucional”. Al respecto, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2003) considera que el trabajo colegiado aumenta la articulación de los esfuerzos individuales con la actividad institucional, fomenta la generación de actividades, el intercambio de experiencias pedagógicamente enriquecedoras y favorece las actitudes de colaboración y apoyo mutuo.

A pesar de los múltiples beneficios que se esperan del trabajo académico colegiado, al interior de las instituciones de educación superior parecen ser múltiples las dificultades que complican su realización, pues el trabajo de corte colaborativo requiere de una serie de condiciones tanto a nivel individual como organizacional que no siempre están presentes. Barraza y Barraza (2014) aseveran que, si bien la colegialidad ha propiciado mejoras en la práctica docente de los formadores e impacto en la formación de los estudiantes, la colegialidad también puede llegar a ser “simulada, obligada y competitiva”.

El término de “trabajo colegiado”, “colegiado” o “colegialidad”, hace su aparición a principios de la década de los noventa, como parte de una política pública que intentaba modernizar la educación básica y la normal, y una de las estrategias para lograrlo, apuesta a la transformación de los escenarios de gestión institucionales, instando a un mayor involucramiento de los actores de la vida institucional, en la

toma de decisiones, esto es: posibilitando que las y los profesores participen a través del trabajo colegiado.

Sobre este rubro, se aseveraba:

El trabajo colegiado aumenta la coherencia de la actividad institucional, permite el desarrollo de actividades pedagógicamente enriquecedoras y favorece las actitudes de colaboración y apoyo mutuo para el cumplimiento de las responsabilidades individuales y colectivas. Es deseable que esta modalidad de trabajo se convierta en una práctica cotidiana de las instituciones, además de que es importante que se generalice para la toma de decisiones en otros ámbitos de la vida institucional (SEP, 2003, p. 11)

Es en este escenario en el que se empieza a hablar de trabajo colegiado, aunque los autores recalcan en muchas de sus dificultades para llevarlo a cabo, debido, entre otros factores, a que se ha privilegiado el trabajo más individualista al interior de las instituciones. Al respecto, Fullan y Hargreaves (1997, p.27) abordan el individualismo indicando que “el individualismo está profundamente enraizado, y con frecuencia, la misma arquitectura de los edificios escolares lo respalda, el horario lo refuerza, la sobrecarga lo mantiene y la historia lo justifica”.

A lo largo de los últimos años, otros autores, como Barraza y Guzmán (2007) aunque en un estudio realizado en el contexto de una escuela Normal-, reportan que el trabajo colegiado se pretende implementar para que las escuelas transiten de una cultura individualista a una colaborativa, aunque a decir de varios autores, llega a presentar características de distintos tipos, como:

- a) Una colegialidad artificial, según Fullan y Hargreaves (1997) u obligada de acuerdo con Ghather Thurler (2004), es decir, que la colegialidad es impulsada desde las estructuras y directrices institucionales a partir de la normatividad establecida. Esta forma de colegialidad, si bien no es espontánea, se planifica e impulsa el contacto entre los profesores, puede fácilmente caer en lo rutinario y terminar siendo aceptada sólo por la

imposición de la normativa, pero resultar poco productiva para llevarla a la realidad, por el alto nivel de compromiso que exige.

- b) Colegialidad con características de balcanización, es decir, cuando en el ejercicio de la colegialidad, permean grupos en pugna que se disputan el control de la institución, lo que puede derivar en baja afinidad o que no tengan intereses compartidos por elevar la calidad del trabajo académico.
- c) Colegialidad cómoda o limitada, que se trata de aquella que se centra en asuntos inmediatos y que implican poco involucramiento y compromiso. El riesgo de este tipo de colegialidad es que se puede incurrir fácilmente en un trabajo individual o en la comodidad, para evitar el conflicto.
- d) De Torres (2001) tomamos el concepto colegialidad competitiva, la que se esboza como una nueva forma de colaboración que se gesta en los centros educativos como resultado de tratar de impulsar la descentralización y una mayor autonomía. Indica que al favorecerse una mayor colegialidad y trabajo cooperativo entre profesoras y profesores, se les brinda mayor participación en la toma de decisiones, derecho por el que habían históricamente venido pugnando, pero a su vez, y dado el escenario de mercantilización de la educación que vivimos, resulta muy riesgoso que pueda acabar fomentándose la competitividad y rivalidad entre centros de enseñanza y entre académicos, aunque esto ocurre fundamentalmente en regiones como la del Espacio Común Europeo, en donde los propios mecanismos de financiamiento y de selección de institución educativa por parte de los aspirantes, pone a las instituciones en un escenario de rivalidad. De cualquier forma, plantea el autor, tanto la mayor mercantilización de las instituciones sociales, como el reforzamiento en las políticas de igualdad de oportunidades y de involucramiento en las problemáticas sociales del contexto de cada institución, son variables que *per se* obligarán a redefinir el rol de los profesionales que en ellas trabajan. La primera, “obliga al profesorado a desarrollar una personalidad y profesionalidad fuertemente competitiva.

Mientras que la segunda, obliga a robustecer los mecanismos de participación democrática; estimula a cada docente a verse como parte de un grupo que le demanda hábitos de cooperación y trabajo en equipo”.

- e) De Contreras (2012) se toma el concepto de *las trampas del profesionalismo*. Este autor advierte que el profesionalismo es evocado por el Estado en épocas de reforma para asegurar la colaboración del profesorado; las estrategias que utiliza son las transformaciones administrativas y laborales para asegurar la demanda de la colaboración como requisito para ser reconocido como mejor profesional. En hallazgos de Barraza (2014) esto se hace evidente cuando encontramos las aseveraciones de los docentes en el sentido de que trabajan en colegiado, que de esta manera se toman acuerdos y se trabaja en armonía institucional. No obstante, estas afirmaciones, la investigación arroja que los profesores se reúnen, pero su participación es irrelevante; no se obtienen productos académicos ni se llega a un nivel de discusión académica suficiente que conduzca a cambios estructurales, sustanciales y de trascendencia. Contreras (2012) debate entre lo que denomina la *proletarización del profesorado* al asegurar que la profesión docente ha sufrido una sustracción progresiva de muchas de sus cualidades, lo que lo ha conducido a una pérdida de control, autonomía y sentido de su propio trabajo.

En relación a este último punto, Galaz, Padilla, Gil y Sevilla (2008), aseveran que, aunque en el contexto mexicano el profesorado se ha visto forzado a atender la tradicional *triada* de docencia, investigación y difusión, el acelerado y poco regulado ritmo de crecimiento de la matrícula —el que, por cierto, paradójicamente ha producido mayores niveles de exclusión—, más la creciente sobrecarga de actividades de gestión y la necesidad de disminuir los niveles de tensión a los cada vez más precarios fondos de pensiones, un porcentaje cada vez más alto de profesores son contratados por asignatura, lo que representa niveles de dedicación y compromiso *menos rigurosos* en detrimento de actividades que implican una

mayor demanda tanto de tiempo como de atención, como son la investigación y por supuesto, el trabajo académico colegiado y participativo al interior de las IES, actividades en las que se suele concentrar la planta académica de tiempo completo (o al menos, con contratos de carácter definitivo), que en muchos contextos, ya son minoría. Podríamos aseverar pues, que la creciente pauperización de la carrera docente ha trastocado de manera importante no solo su ingreso salarial, sino las actividades en cuyo seno se debiera gestar y arraigar el sustento de la oferta formativa, esto es: el trabajo en academia.

Pese a lo anterior, García y Zavala (2005) identificaron que los docentes conceptualizan al colegiado como un espacio donde se analiza, discute y dialoga; donde se reflexiona y evalúa la práctica docente; se interactúa e intercambian puntos de vista; se organiza y planea; se toman acuerdos; se enriquecen y adquieren nuevos conocimientos; se gestiona su práctica y el trabajo en equipo con directivos y profesores; Moreno (2006), reporta que la colegialidad es una asignatura pendiente, pues los espacios de que disponen los profesores para esta actividad son pocos; existe escasa comunicación entre los profesores y dificultades para tomar acuerdos; la mejora de la enseñanza a partir de la colegialidad no tiene cabida. Navarro (2008) señala que el trabajo colegiado en el que participan, se refleja directamente en la forma en la que desarrollan los profesores su trabajo en las aulas, afirmando que los ambientes escolares y las relaciones interpersonales han mejorado. Por su parte, Barraza (2012) indica que, en el imaginario de los profesores, el trabajo colegiado se conceptualiza como una estrategia que permea a todas las áreas, acciones y actividades que se realizan en el centro escolar; un espacio de y para la profesionalización y como una posibilidad del *ser y estar docente*.

Las formas de organización y trabajo pues, que pueden tomar los colegiados al interior de las instituciones, estarán condicionados por una serie de características personales de sus integrantes, pero también por los principios y cultura que prevalezcan en el centro educativo, aunque lamentablemente no siempre estarán alineados hacia el desarrollo personal y profesional del docente, a la atención de las

problemáticas sociales, o hacia el fortalecimiento del trabajo académico, que es el que para este caso nos ocupa, por ser el que más relacionado está con la construcción de evaluaciones estandarizadas al interior de una IES.

En relación con esto último, se torna indispensable que cuando hablamos de evaluaciones colegiadas – también denominados exámenes departamentales o evaluaciones estandarizadas-, éstas incorporen elementos clave del perfil de egreso, toda vez que se pueden constituir en elementos evidentes no sólo de su logro, sino de su desarrollo, al ser la evaluación –como se mencionó anteriormente– un insumo importante para conducir los esfuerzos de aprendizaje.

Como también ya se mencionó, la construcción de este tipo de evaluaciones enfrenta los retos habituales del ejercicio evaluativo, más los relacionados con el trabajo académico colegiado, pues, aunque existe poca literatura disponible, al menos en el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se perciben importantes dificultades para lograr avances y acuerdos de base colegiada en relación con evaluaciones del aprendizaje.

Entre los elementos que se identifica que podrían estar complicando el trabajo, se encuentran la falta de referentes normativos claros y puntuales que conduzcan el trabajo en academia, el clima organizacional que genera esfuerzos más individuales que colaborativos, la diversidad de apreciaciones y formaciones que convergen en la planta académica, la falta de participación en la construcción de los referentes educativos, entre otras.

Y aunque este tipo de evaluaciones no son nuevas, se aprecia que las que se desarrollan al interior de las instituciones, adolecen de muchos de los atributos o consideraciones técnicas para establecerse como *buenas* evaluaciones, a partir de las cuales se puedan esbozar problemas y plantear soluciones; se requiere que cada institución cuente con sus propias propuestas que satisfagan sus necesidades y estén alineadas con sus propósitos.

El Concepto de Cultura Organizacional

Aunque para Morin (1977) la organización social es un ente complejo que en medio de su propia incertidumbre, se produce y reorganiza a sí mismo en un interminable bucle de acciones y retroacciones a través de los cuales *absorbe* nuevos integrantes –con sus características exógenas-, reconfigurándolos y los amoldándolos de acuerdo a su propio funcionamiento interno -lo que le posibilita su supervivencia, en un eterno vaivén de desequilibrios y retorno al equilibrio-, transformando el desorden en organización, es posible aproximarse a su estudio y comprensión, aunque, por supuesto, con atención a las debidas recomendaciones formuladas por Bourdieu (1998), sobre dimensionar, interpretar –y diferenciar- el espacio social del simbólico, y de acuerdo a su contexto presente e histórico, analizando las relaciones, los *habitus* y sus estructuras de soporte.

De acuerdo a lo anterior, este estudio cuida la pretensión de ostentarse como comparativo en relación a lo que ocurre en otros contextos, momentos o circunstancias: aunque existen referentes y consensos cuasi generalizados sobre las finalidades, propiedades, procesos y estructuras básicas que debieran caracterizar al trabajo en academia, se puede afirmar a priori que éste asumirá los rasgos y dinámicas que le permiten sus circunstancias y contexto, o a lo que Bourdieu denomina *distinción*.

De acuerdo con Fernández y Sánchez (1997, pp. 246), y aunque puede tener múltiples aproximaciones, la cultura organizacional es esencialmente *un sistema de significados compartido, donde las organizaciones son construcciones sociales y la cultura resulta ser una metáfora útil en la interpretación de (esa) realidad organizacional*. De acuerdo con estos autores, esta cultura como sistema de significados se refiere “al conjunto de creencias, normas, valores y premisas que tienen los miembros respecto a la organización y que permite distinguirlas de otras”, de tal forma que esta cultura organizacional es el atributo o cualidad interna de la organización y define cómo la ven sus integrantes, así como su entorno.

Esta cultura organizacional –que, en el contexto de una universidad, podría ser lo que el currículum oculto a la formación-, busca y configura a la vez el desarrollo de la identidad de sus miembros, de tal forma que se finque el compromiso de sus integrantes con ella (García y González, 2008), así, los corpus docentes configuran el sistema de significados existente, a la vez que lo comparten y lo reproducen con los nuevos integrantes.

Sin embargo, y tal como asevera Hargreaves (1994), en el contexto educativo está presente un sistema de permanentes tensiones que conviene analizar más profundamente, pues las universidades promueven el que el sujeto *piense por sí mismo*, a la vez que el grupo *quiere que sus miembros hagan eco de sus creencias*, de tal forma que conviven –a la vez que discrepan- conceptos –vagos, imprecisos y abiertos a multiplicidad de significados e interpretaciones-, como la *individualidad* y la *colegialidad*.

Respecto a la colegialidad, Little (1990) señala que el término es "conceptualmente amorfo e ideológicamente optimista", aunque lo mismo podría decirse del individualismo, pues los términos no refieren a descripciones precisas de los tipos de prácticas que engloban, siendo más bien simbolismos que dan pie a discursos míticos sobre el cambio y el perfeccionamiento. Así, el concepto de la “colegialidad” y la colaboración, se vuelve “una imagen poderosa de la aspiración” y el de individualismo, se asocia con la “aversión profesional”.

Por otro lado, y retomando a Morin (1977), toda acción, decisión o toma de postura, aun cuando se geste en el seno de un colectivo –en el que se supone que discurren o confluyen numerosas disertaciones, lógicas o no, pero que gozan del análisis de múltiples miradas-, y aun cuando gozara de un medianamente robusto marco normativo de referencia, les enfrenta a un escenario de incertidumbre y por lo tanto, de complejidad que implica sus propias cargas de azar, derivas y transformaciones, siendo lo que a su vez, le dota de su potencial para la creatividad y la innovación.

Capítulo aparte ameritaría conocer lo que motiva a la toma de decisiones –o en este caso, de la acción-, a las y los profesores: son sus *pasiones* o sus *intereses* los que prevalecen en su imaginario al decidir entre una u otra alternativa, pues de acuerdo con Hirschman (1978), cada uno responde a motivaciones intrínsecas diferentes y en algunos casos, opuestas o incompatibles con los intereses de la organización.

Las Estructuras Funcionales y el Conflicto

La escuela del pensamiento sobre la teoría del conflicto social acuñada por Gluckman (1956), Dahrendorf (1959), Schelling (1960) y Collins (1975), aborda la posibilidad de que, en contraposición a lo que dictan los grupos de poder, se produzcan avances sociales a través del conflicto, en contraste con la estática del funcionalismo estructural y los cambios que se logran gracias a la cooperación y la paz social. Este enfoque, que junto con la teoría de juegos aporta una nueva mirada a las relaciones sociales unidas en torno a intereses comunes, aporta luz sobre algunos de los elementos que conviene analizar, como el conflicto mismo, la cooperación, la negociación y la idea racionalizada e individual sobre ganar o perder.

Las Culturas de la Enseñanza

Para Hargreaves, las culturas de la enseñanza comprenden “creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar (problemas) exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años”, y el individualismo, el aislamiento y el secretismo constituyen formas particulares de estas culturas.

Y dado que estas *culturas de enseñanza* se gestan a partir de la compartición de problemas comunes, discrepan unas culturas de otras, y de una institución y/o contexto a otro, por lo que para tratar de entender los qué y los porqués de lo que

hacen los profesores, hay que comprender su comunidad educativa y la cultura de trabajo de la que participan.

Estas culturas de los profesores –como todas las demás-, tienen dos dimensiones importantes: el contenido y las formas, siendo la primera el conjunto de actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas, lo que piensan, dicen y hacen los profesores, mientras que la segunda, consiste en los *modelos de relación y formas de asociación* características entre los partícipes de esas culturas y –para nuestro mismo autor-, es a través de las *formas*, que los *contenidos* se definen y redefinen. Para estas formas de asociación, es que Hargreaves identifica cuatro formas básicas: a) el individualismo ³(al que recurren ante la incertidumbre de metas poco claras o indefinidas, por temor a la crítica o como forma de salvaguardar su autonomía, y que suele erróneamente interpretarse como consecuencia de problemas del docente y no del sistema), b) la colaboración, c) la colegialidad artificial y la d) balcanización, las que ya se han descrito en otro apartado.

Sobre el Constructo Identidad Docente

Capítulo aparte amerita el tema sobre la construcción de la identidad del profesorado con la profesión docente, pues por muchos autores está referida como un reto permanente y en constante renovación que se tensiona, construye y deconstruye constantemente, proceso que usualmente se ve afectado por múltiples variables. Aunque hay diferentes aproximaciones al término, referiremos a dos, una de las cuales presenta un modelo teórico que plantea que la identidad docente se construye a partir de tres componentes: la construcción colectiva (identificación), la individual (identización) y la identidad con el rol de la práctica (Vanegas y Fuentealba, 2019).

³ El individualismo puede responder a diferentes condiciones situacionales del profesorado, y puede tomar al menos tres formas: un aislamiento como estado psicológico, un aislamiento como condición ecológica en la que trabajan los profesores (en el sentido de "aislamiento físico") y su propia alternativa: aislamiento como estrategia adaptativa ante escenarios de fuerte desgaste y exigencia.

La segunda aproximación es la formulada por Day et al. (2006) que conceptualiza el constructo *identidad docente* desde tres dimensiones: la personal, la profesional y la situacional.

Vanegas y Fuentealba (2019), definen la identidad profesional docente como la representación que el profesor en ejercicio o en formación desarrolla de sí mismo como profesor, se centra en los conocimientos, creencias, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones que se asigna como propios y que surgen en la interacción consigo mismo, las responsabilidades profesionales, los colegas y la escuela como institución social. (p. 131)

De acuerdo con estos autores, la construcción de la identidad responde a un proceso no lineal que se caracteriza por aquellas dificultades que se logran superar al ejecutar competencias profesionales en contextos reales de desempeño. Durante este proceso, el ejecutor experimenta emociones contradictorias y polarizantes que le producen malestar, bienestar, tensión y dudas, colocando al profesor en *la encrucijada de la determinación social y la mirada individual y subjetiva*

(Zimmermann, Flavier & Méard, 2012, en Vanegas y Fuentealba, 2019), de tal forma que la identidad docente, no es un proceso de construcción fijo y único: el individuo elige autónomamente y entre diferentes alternativas, la trayectoria que decidirá tomar.

Estos criterios autonómicos de elección están determinados por procesos reflexivos que, a su vez, se ven influenciados por los colectivos con los que interactúa, de tal forma que la *identificación*, se produce como resultado del sentido de pertenencia que caracteriza y asocia al sujeto con un colectivo, mientras que la *identización* es un proceso de individualización el cual deriva de un proceso discursivo interno en el que *el sujeto decide qué elementos del grupo le son propios, cuáles adopta y cuáles no*, qué lo hace similar al grupo y en qué se diferencia (Gothier et al. 2001 y Gómez 2012, en Vanegas y Fuentealba, 2019). Este proceso dialéctico de construcción de la identidad integra las dimensiones psicológicas y sociológicas y es potente porque

las reflexiones que derivan de ese diálogo permanente entre el sujeto y los demás actores son el motor del proceso de construcción de la identidad, entendiendo este proceso como una crisis permanente y de constante construcción y reconstrucción interna, mediada por la relación de contigüidad o de confianza con otros.

Reconociendo el peso que tienen los colectivos que circundan al sujeto *docente*, Fullan y Hargreaves (1997), a través de Barraza y Barraza (2014), en su obra sobre *El colegiado y sus realidades*, reconocen que el aislamiento profesional de los docentes limita el acceso a las nuevas ideas y a soluciones mejores, alimenta y acumula las tensiones internas, no reconoce ni alaba los éxitos y permite que la incompetencia exista y persista en detrimento de los estudiantes [...] el aislamiento y el individualismo tiene muchas causas, entre ellas, la defensa a ultranza contra las críticas y en la tendencia a acaparar recursos; sin embargo, el individualismo también es cuestión de hábito, pues desde el punto de vista histórico, está inmerso en las rutinas de trabajo. El individualismo está profundamente enraizado; con frecuencia, la misma arquitectura de los edificios escolares lo respalda. El horario lo refuerza, la sobrecarga lo mantiene y la historia lo justifica. (p. 27)

La segunda aproximación al constructo *identidad docente*, lo sitúa como un sujeto *cultural* -guiado por esquemas culturales específicos que enfrentan procesos de continuidad, discontinuidad y presión de grupo- (Spindler y Spindler, 1994), y condicionado por su *habitus* (Bourdieu 2007), de tal forma que desarrollan lo que Hargreaves (2005) denomina *culturas de la enseñanza*, las cuales comprenden “creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años” (p. 184), transmitiendo formas de trabajo, creencias, esquemas de valores y soluciones colectivamente compartidas y aceptadas, a los nuevos docentes.

Así, para autores como Maalouf (2006), Rodgers y Scott (2008), Cattonar (2001), Canrinus et al. (2011) y Hargreaves (2005), identifica tres componentes del constructo identidad docente:

1. Dimensión personal, como aquella que se construye internamente a partir de la influencia de personas próximas, así como las fuerzas sociales, culturales, políticas e históricas con las que interactúa, es cambiante y nunca idéntica entre dos sujetos.
2. Dimensión profesional, la que se configura desde el ejercicio profesional y se modela desde la adhesión e interpretación de modelos profesionales concretos, siendo más o menos estable.
3. Dimensión situacional, que es la identidad *situada* en el contexto laboral específico, en donde aprende (y reproduce) una cultura profesional concreta, desarrolla una progresiva identificación con el rol desempeñado y se apropia de normas, reglas y valores profesionales propios del grupo, adquiriendo un universo simbólico definido y construido en referencia al campo de actividad profesional.

En ambos casos, las propuestas coinciden en que si bien, una parte de la identidad profesional deriva de una construcción personal, única, irrepetible y está influenciada por su historia, creencias y valores, el proceso de *identización* es constante, permanente y está en constante construcción, de-construcción e interacción con el medio y *cultura* del contexto en el que se desenvuelve.

El Capital Cultural, el Capital Social y el *Habitus* según Bourdieu

Para Bourdieu (2007), el *habitus* podría denominarse una “segunda naturaleza”, pues sostiene que las acciones y decisiones de una persona están influenciadas por su entorno social y cultural. El *habitus* se refiere a los patrones de pensamiento, comportamiento y percepción que son internalizados por una persona a través de su experiencia en su entorno social y cultural. Estos patrones pueden ser tanto conscientes como inconscientes y pueden influir en cómo una persona se relaciona

con el mundo que lo rodea. En resumen, el *habitus* influye o determina el cómo una persona piensa, siente y actúa en el mundo.

Sobre el capital cultural, Bourdieu (1998) sostiene que el conocimiento, las habilidades y las competencias que una persona posee -así como su capacidad de agencia-, son un tipo de capital que puede ser utilizado para obtener beneficios (de intercambio, posicionamiento, poder o movilidad) en la sociedad. Este capital cultural puede ser adquirido a través de la educación formal, como la escolaridad y la formación académica, así como a través de la socialización en el hogar y en la comunidad. En resumen, la teoría del capital cultural de Bourdieu sostiene que el conocimiento y las habilidades son un tipo de capital importante en la sociedad, y que las formas de reproducción social tienden a favorecer a aquellos con más capital cultural, perpetuando las desigualdades sociales.

La teoría del capital social de Bourdieu se refiere a la idea de que las relaciones sociales pueden ser vistas como un tipo de capital simbólico que puede ser utilizado para obtener beneficios de varios tipos. Bourdieu argumentó que el capital social puede ser adquirido a través de la pertenencia a grupos sociales y la participación en redes sociales, y que su posesión puede tener un impacto importante en el éxito y la movilidad social. Puede tomar muchas formas, como la pertenencia a organizaciones comunitarias, la participación en actividades sociales y culturales, y el establecimiento de redes de contactos profesionales.

Definiciones Conceptuales de las Variables de Estudio

Colegialidad Docente

La colegialidad docente se define como la dinámica de interacción que conduce el trabajo entre docentes, quienes, orientados por propósitos compartidos y mediando estrategias dialógicas y de intercambio de información factual y/o simbólica, interactúan bajo principios del trabajo colaborativo y el apoyo mutuo en espacios comunes, físicos o simbólicos, cuyos rasgos afectan o definen esa interacción.

Competencia para la Evaluación de Aprendizajes

Para efectos del presente estudio, la competencia para la evaluación de aprendizajes se define como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes del profesional de la educación para planificar, ejecutar, analizar e impactar en el acto educativo, mediante evaluaciones del aprendizaje éticas, justas, precisas, útiles, transformadoras y dinamizadoras del proceso formativo de las y los estudiantes, en las que se incorporan atributos significativos del perfil de egreso de referencia, se consensan y establecen los criterios de logro con sus pares académicos y las evaluaciones se caracterizan por ser de carácter criterial, encontrándose adecuadamente alineadas con el nivel de dificultad y resultados esperados del proceso de enseñanza aprendizaje en su conjunto.

Identidad/Cultura Docente

Es la representación que el profesor en ejercicio o en formación desarrolla de sí mismo como profesor, tanto en individual como en colectivo, centrándose en los conocimientos, creencias, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones que se asigna como propios y que surgen en la interacción consigo mismo, las responsabilidades profesionales, los colegas y la escuela como institución social en la que se desenvuelve.

Marco Lógico (Marco Regulatorio Institucional)

Son los elementos referenciales y normativos institucionales integrados por la cultura institucional, las estructuras funcionales, los liderazgos -formales e informales-, las creencias, políticas institucionales y general, los rasgos contextuales dentro de los que se enmarca la actividad o fenómeno analizado.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

El presente proyecto de investigación se desarrollará mediante un método *no experimental mixto cuantitativo-cualitativo, de corte descriptivo-exploratorio e inferencial*, mediante la aplicación de encuestas de opinión -digitales y anónimas, suministradas mediante la plataforma *Google Forms-*, sobre los mecanismos que prevalecen en la construcción, aplicación y análisis de evaluaciones del aprendizaje de carácter colegiado, las habilidades y destrezas de las y los docentes para operacionalizar este tipo de evaluaciones, las dinámicas organizacionales que permean el trabajo de los colectivos académicos, la normativa institucional asociada y el fenómeno de la colegialidad involucrado tal y como se vive por los integrantes de los colectivos académicos de referencia “desde su contexto natural para analizarlo” (The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences, 2009b, en Hernández, 2014, pp. 152), y la cual según Mertens (2010), resulta apropiada para cuando en el objeto de investigación existen variables independientes sobre las que no es posible ejercer una manipulación, o bien, resultaría muy complicado hacerlo, por lo que las encuestas para el estudio incluirán ítems de respuesta cerrada u objetiva, con opciones de respuesta que posibiliten la identificación de los rasgos preponderantes que caracterizan el desarrollo del trabajo académico colegiado en tres unidades académicas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), así como preguntas de respuesta abierta que permitan la factible identificación de rasgos o atributos no incorporados en el instrumento de respuesta cerrada; asimismo, la investigación incluirá la recolección de algunos datos sociodemográficos de corte descriptivo cuantitativo sobre los sujetos de estudio que para este caso, son las y los docentes de tres unidades académicas de la BUAP, las cuales han sido seleccionadas a partir de la experiencia propia y el conocimiento previo sobre constituirse en contextos diferenciados entre sí, en relación a su trabajo académico colegiado, aplicándose instrumentos de elaboración propia sobre los posibles rasgos que caracterizan y factores que entorpecen o favorecen el diseño,

aplicación y análisis de evaluaciones del aprendizaje de carácter colegiado así como el trabajo en academia, incluyéndose elementos de carácter organizacional, sobre políticas públicas relacionadas, rasgos afectivos, epistemológicos e identitarios, a partir de su nivel de apreciación. En este sentido, el estudio se desarrollará desde una perspectiva positivista, es decir, cuantitativa, así como desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica, esto es, cualitativa.

Las Unidades Académicas y los Sujetos Participantes

Las unidades académicas que han sido seleccionadas para el estudio, así como su conformación de acuerdo con el número de docentes que las integran de acuerdo con su categoría contractual, son las siguientes:

Tabla 9

Unidades académicas participantes en el estudio

Unidad académica	# de programas	Docentes	Tiempo completo	Medio tiempo	Hora clase
Cs. Químicas	3	142	100	4	38
Psicología	1	69	33	10	26
Filosofía y Letras	5	137	49	8	80
TOTAL	9	348	182	22	144

Tabla: elaboración propia

Fuente: Programa Institucional de Evaluación Académica PIEVA de la Vicerrectoría de Docencia, BUAP, marzo 2023

Las unidades académicas representan un total de 9 programas educativos en los cuales participan un total de 348 profesoras y profesores de los cuales, el 52% son de tiempo completo, el 42% son hora clase y el 6%, de medio tiempo. De acuerdo

con las políticas institucionales vigentes, la totalidad de los docentes debe contar con grado mínimo de maestría, aunque –particularmente en Ciencias Químicas-, muchos de ellos cuentan con doctorado. Cabe mencionar que, aunque en la normativa universitaria se señalan distinciones en cuanto a algunas de las actividades que deberán realizar según su categoría contractual, en la práctica (y al menos para las labores relacionadas con la docencia), de todas las categorías se espera lo mismo, no debiendo ser objeto ni siquiera de distinción por parte de las y los estudiantes, si su profesor o profesora es de tiempo completo, medio tiempo u hora clase: todas y todos deberán cumplir con entregarles un programa, conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluarlo en las mismas condiciones que todos, independientemente de su estatus contractual.

De las unidades académicas participantes, Ciencias Químicas pertenece a la División de Estudios Superiores (DES) de Ciencias Exactas y Psicología y Filosofía y Letras a la DES de Humanidades. Adicionalmente, se han seleccionado estimando que presentan diferencias significativas en cuanto a sus avances internos en torno a las evaluaciones de carácter departamental implementadas, así como en cuanto a las características que distinguen su trabajo académico colegiado, pues Ciencias Químicas cuenta con una larga trayectoria de evaluaciones de carácter departamental (aunque ellos están conformados por departamentos, no por academias), Filosofía se encuentra en ciernes de realizarlos y la Facultad de Psicología tiene un solo programa y sus academias se integran por área de especialización, por lo que se considera que estos tres escenarios representan escenarios diversos que pueden aportar información relevante a los fenómenos estudiados.

Sujetos de Estudio

Los sujetos de estudio lo constituyen las profesoras y profesores – de sexo y edad indistintos–, integrantes del personal académico de nivel superior licenciatura de tres unidades académicas de la BUAP –Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Psicología y Facultad de Ciencias Químicas-, en tanto sujetos susceptibles de ser

integrantes de colectivos académicos que se configuran para la vida colegiada o gremial – institucional, bajo la denominación de academias o departamentos.

Normativamente, el tipo de condición contractual no restringe la participación en academia – aunque en la práctica pueden negarles la participación si no son de tiempo completo o medio tiempo–, por lo que para identificar las dinámicas prevalecientes, no se consideraron limitantes en cuanto a su categoría contractual, pudiendo participar profesoras y profesores de tiempo completo, medio tiempo, hora clase y los denominados colaboradores externos, que suelen ser personal administrativo o de gestión perteneciente a otras áreas institucionales, siempre y cuando tengan funciones docentes en nivel superior licenciatura.

Respecto a su antigüedad en la institución, tampoco se consideraron restricciones toda vez que no está marcado en ningún referente el impedimento de participar debido a este factor, en la vida académica colegiada.

El Instrumento de Evaluación

El instrumento consta de las siguientes secciones:

- Datos sociodemográficos: (9 ítems)
- Sobre la colegialidad: (4 ítems) □ Tipos de colegialidad:
 - o De tipo artificial u obligada: la impulsada desde las estructuras y directrices institucionales, rutinaria y poco productiva (4 ítems):
 - o De tipo balcanizada: en la que predominan grupos en pugna, presentándose bajos niveles de afinidad entre los integrantes (4 ítems)
 - o De tipo cómoda o limitada: caracterizada por centrarse en la resolución de asuntos inmediatos, bajo nivel de involucramiento o compromiso y el individualismo (6 ítems)
 - o Competitiva: En la que, aunque existe colaboración, se produce en un ambiente de rivalidad y competencia (2 ítems)
 - o Colegialidad manifiesta, en la que destaca un trabajo académico colegiado pleno y funcional (2 ítems)

- o Simulada, o de trampas del profesionalismo, caracterizada por discusiones de bajo nivel académico, así como la generación de productos, participaciones y/o acuerdos irrelevantes y poco trascendentes (2 ítems)
- Cultura organizacional (9 ítems)
- Compromiso (*engagement*) (2 ítems)
- Cultura colectiva (3 ítems)
- Identidad para los colegiados, 3 ítems
- Sentido de pertenencia (1 ítems)
- Competencia docente para la evaluación: 7 ítems
- Marco regulatorio institucional: 4 ítems
- Tipos y usos de evaluación: 2 ítems
- Preguntas de respuesta abierta sobre la colegialidad y la evaluación: 2

Los ítems que conforman a cada una de las dimensiones se ilustran en la lista a continuación:

Tabla 10

Dimensiones y sus ítems asociados

Componente/Dimensión		Ítem
1	MARCO REGULATORIO INSTITUCIONAL	1. La estructura organizativa (cargos y funciones) de las academias en las que participo es clara y funcional
		2. La participación en las academias se regula a través de normas y/o procedimientos claros.
		28. El desarrollo de las actividades de academia es un interés institucional.
		29. Las evaluaciones institucionales reconocen los esfuerzos académicos colectivos.
2	CÓMODA O LIMITADA (MIENTRAS VALOR MÁS ALTO ES MÁS PRODUCTIVA)	3. Se discuten en academia aspectos relacionados con los saberes y contenidos de la/s asignatura/s y/o el programa
		4. Se revisan y/o reflexionan las principales problemáticas, fortalezas y/o resultados obtenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje
		5. Se define colectivamente una agenda de trabajo para determinar el avance de la asignatura.
		20. Trabajar en academia me representa oportunidades de aprendizaje y/o crecimiento profesional.
		26. Las reuniones de academia suelen ser de carácter meramente informativo.
3	CULTURA ORGANIZACIONAL/CULT. COLECTIVA	6. En la academia, solemos llegar a acuerdos con facilidad.
		7. La interacción con mis compañeras/os de academia suele ser respetuosa de los puntos de vista distintos
		21. Acato las decisiones que se toman en la academia.
4	SIMULADA O TRAMPAS DEL PROFESIONALISMO (MIENTRAS VALOR MÁS ALTO, ES MÁS AUTÉNTICA Y PRODUCTIVA)	8. Los acuerdos a los que llegamos suelen ponerse en marcha por solo una fracción de las y los docentes participantes.
		16. Considero que las discusiones emprendidas en la academia son de bajo nivel.
5	BALCANIZADA (MIENTRAS VALOR MÁS ALTO, ESTÁ MÁS INTEGRADA)	9. Respaldo las iniciativas de algunos colegas, para evitar futuras represalias, aunque no esté totalmente convencida/o de ellas.
		13. Hay liderazgos informales o no oficiales que determinan el rumbo de las actividades académicas.
		14. Las actividades de academia están polarizadas entre grupos de poder.
		18. Se suelen descalificar las participaciones de algunos colegas por pertenecer a otros grupos académicos y/o políticos.
6	ARTIFICIAL U OBLIGADA (MIENTRAS VALOR MÁS ALTO ES MÁS NATURAL Y VOLUNTARIA)	10. Me siento obligada/o a participar en las actividades de academia.
		11. La institución respeta y apoya los acuerdos y/o actividades de la academia.
		17. El trabajo de academia suele recaer en manos de unos cuantos.
		30. ¿Con qué frecuencia se reúnen para sesionar en academia?
7	COMPETITIVA (MIENTRAS VALOR MÁS ALTO, ES MÁS COLABORATIVA)	15. En las academias, suele prevalecer un clima de competencia y rivalidad.
		23. Las actividades de academia suelen generar más conflictos que acuerdos.
8	MANIFIESTA	19. Los temas abordados se suelen resolver de forma satisfactoria para todos o la mayoría.
		22. Los productos generados en academia -como el programa, evaluaciones, etc.-, se comparten a todos los integrantes.
9	CULT. ORGANIZACIONAL/IDENTIDAD (MIENTRAS VALOR MÁS ALTO, MÁS IDENTIDAD)	24. Prefiero trabajar de manera individual que en colectivos.
		25. Cuando trabajo en academia, siento temor a ser criticada/o por mis iniciativas u opiniones.
		31. Me siento más identificada/o con mi profesión inicial, que con la docencia.
10	CULTURA ORGANIZACIONAL/COMPROMISO	12. La academia representa un espacio al que siento que pertenezco.
		32. En la institución, con frecuencia asumo más responsabilidades de las que me corresponden.
		33. Suelo ayudar y/o asesorar a otras/os colegas docentes en sus actividades.
11	COMPETENCIA DOCENTE PARA LA EVALUACIÓN	34. Suelo incorporar elementos del perfil de egreso en el diseño de mis evaluaciones.
		35. Consenso con otras/os colegas los elementos que se habrán de evaluar de una misma asignatura.
		36. Estoy suficientemente capacitada/o para construir instrumentos de evaluación del aprendizaje
		37. A partir del desempeño de la/el mejor estudiante, valoro el aprendizaje de los demás alumnos.
		38. Brindo a mis estudiantes retroalimentación oportuna y suficiente a partir de sus resultados de evaluación.
		39. Evalúo con un nivel de dificultad mayor al esfuerzo de enseñanza para así- propiciar más aprendizaje.
		40. ¿Con qué frecuencia actualiza sus instrumentos de evaluación?

Para las preguntas en que se les requiere su opinión, las opciones de respuesta se codificaron en escala Likert (de *Totalmente de acuerdo*, *De acuerdo*, *En desacuerdo* y *Totalmente en desacuerdo*) considerando cuatro alternativas para evitar la ambigüedad del punto central. Aquellas para las que se solicita una descripción de los rasgos por los que se pregunta, se construyeron alternativas de respuesta que incorporan una caracterización del escenario en el que se desenvuelve el fenómeno estudiado, lo cual deriva de la propia experiencia y fue colegiado con apoyo de los revisores y la asesora de tesis; en algunos casos, se solicitó seleccionar todas las alternativas de respuesta que consideran configuran su apreciación; para la construcción del instrumento, lo anterior, se construyó la siguiente tabla de variables (ver en Anexo No. 1).

En la revisión y validación del instrumento, participaron dos revisores externos, la Dra. Ma. De la Soledad García Venero, especialista en evaluación de la Universidad Anáhuac de la Ciudad de México y el Dr. Wietse de Vries Meijer, especialista en educación del Instituto de Ciencias de Gobierno y Desarrollo Estratégico de la BUAP.

Los Sujetos Participantes

En relación con los sujetos participantes, se convocó a la totalidad de docentes que formen parte de las unidades académicas seleccionadas, puesto que una de las variables de análisis, es su frecuencia de participación en el trabajo académico colegiado, así como la identificación sobre si pertenecen o no a una academia.

El suministro de los instrumentos de investigación será por vía electrónica, enviando primero las cartas de consentimiento informado para su participación en el estudio.

El Proceso de Recolección y Análisis de Información

1. Se recurrió a la o el Secretario/a Académico/a de cada unidad para solicitarle apoyo con la difusión del estudio, exhortándole a turnarlo a toda su planta académica para su participación.
2. En caso de decidir participar, se le envió la liga de *Google Forms* al cuestionario correspondiente.
3. Al inicio del instrumento, los participantes encontraron el siguiente mensaje:

Apreciable Maestro/Maestra:

El presente cuestionario tiene como finalidad recabar su opinión respecto a algunas de las variables que en el contexto de la Benemérita universidad Autónoma de Puebla (BUAP), favorecen u obstaculizan el trabajo académico colegiado como base para la generación de evaluaciones colegiadas del aprendizaje, en el marco de la tesis de Maestría Retos y perspectivas de las evaluaciones colegiadas del aprendizaje como herramienta para la consolidación del perfil de egreso, la cual es conducida por Martha Patricia León Arenas, en su calidad de estudiante de la Maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, generación 2021-2023, con número de matrícula 221461750, quien declara que el presente estudio se conducirá de acuerdo con los principios éticos y de respeto a la dignidad humana y el anonimato de la información proporcionada, la cual estará resguardada y protegida de acuerdo con lo establecido por la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados vigente; que será analizada de acuerdo al método propuesto por la investigadora y que sólo se empleará para los fines que la investigación pretende.

Sus opiniones son anónimas, por lo que le invitamos a responder con la mayor objetividad y honestidad posible.

Gracias de antemano por su participación.

4. Los resultados obtenidos, se procesaron con apoyo del software de análisis estadístico SPSS v. 24 (para las respuestas cerradas) y el empleo del método de análisis de contenido para el estudio de las respuestas abiertas.

El Análisis Estadístico

Las pruebas realizadas fueron las siguientes:

- Recodificación de variables en valores cuantitativos para calcular promedios que faciliten correlaciones y contrastes.
- Confiabilidad (Alfa de Cronbach, α): medida de correlación entre varianzas de los ítems que determina consistencia interna entre ellos; es la primera forma de aproximación a la validez del constructo.
- Validez mediante el método de reducción de dimensiones denominado análisis de componentes principales, método de extracción factorial para validar la estructura del constructo medido (las dimensiones propuestas) y determinar el porcentaje de varianza explicada que arroja.
- Valoración de las dimensiones (escala Likert, valoración en escala de 25 a 100 TA, DA, ED, TD)
- Frecuencias de las variables que lo ameriten (como cada cuánto se reúnen, participación o no en Academia, medios de contacto, tipos de instrumentos que emplean).

Análisis de la Información

La información de salida se concentró en un archivo de Excel delimitado por comas (.csv) la cual se depuró de los caracteres extraños derivados del uso de acentos y caracteres especiales y se codificó para su traslado al programa SPSS; a las variables de estudio se les asignaron valores numéricos para calcular su ponderación en la escala de respuesta empleada (Likert) y para las demás, se codificaron las opciones de respuesta dándoles el tratamiento de variables nominales u ordinales, según fuera el caso; los valores numéricos se asignaron de acuerdo a la siguiente tabla:

Tabla 11

Opciones de respuesta de ítems de respuesta cerrada

Opción de respuesta	Valor
Totalmente de acuerdo/ Siempre/Una vez al mes o más	100
De acuerdo/Casi siempre/Una vez por semestre	66.66
En desacuerdo/Rara vez/Una vez por año	33.34
Totalmente en desacuerdo/Nunca/No nos reunimos	0

Así, el valor entre intervalos es el mismo para todos y se refleja prudentemente el 0 (cero) como valor de ausencia del fenómeno o atributo cuestionado.

Adicionalmente, se invirtieron los valores de los ítems cuya aseveración reflejaba el atributo opuesto a lo esperado, es decir: su resultado era un rasgo que se manifestaría en sentido opuesto a lo evaluado.

Por último, se agruparon los ítems en las dimensiones de pertenencia para calcular un resultado promedio por cada una de las dimensiones teóricas incorporadas en el estudio.

Conviene resaltar que la recolección de información fue estrictamente anónima y que se estima que debido a los recientes requerimientos institucionales para rediseñar los currículos, los participantes han participado en actividades de academia, lo que configura la posibilidad de que cuenten con opiniones al respecto.

En cuanto a la información cualitativa y como se mencionó, se empleó la técnica de análisis de contenido para explorar los hallazgos, aclarándose que el análisis cualitativo no está interesado en determinar el número de frecuencia de un hecho, un concepto o una idea, sino en su presencia. Las palabras no tienen significados unívocos y descontextualizados, por el contrario, el significado de estas depende del contexto en que se encuentran insertas. El análisis de contenido de los datos discursivos debe tener en cuenta no únicamente los enunciados recabados, sino también la situación objetiva del emisor en su lugar estructural e institucional y en su momento histórico (Izcará, 2014).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Estadísticas Descriptivas

Sobre la Población Participante

Para la realización del presente estudio se logró la aplicación de 108 encuestas, lo que representa el 31% de la población meta, la cual, según su unidad académica de pertenencia y el sexo, se encuentra distribuida de la siguiente manera:

Tabla 12

Distribución de la población participante por unidad académica

Etiquetas de fila	Docentes participantes	Proporción
CIENCIAS QUÍMICAS	21	19%
FILOSOFÍA	27	25%
PSICOLOGÍA	60	56%
Total general	108	100.00%

Tabla 13

Distribución de la población participante por sexo

UA	Hombre	Mujer	Total general
CIENCIAS QUÍMICAS	29%	71%	100%
FILOSOFÍA	56%	44%	100%
PSICOLOGÍA	35%	65%	100%
Total general	39%	61%	100%

Sobre el estatus contractual y rango de edad, se distribuye de la siguiente manera:

Tabla 14***Distribución por estatus contractual y promedio de edad***

UA	Definitivo	Tiempo determinado	Total general	Promedio de edad:
CIENCIAS QUÍMICAS	85.71%	14.29%	100.00%	46
FILOSOFÍA	50.00%	50.00%	100.00%	50
PSICOLOGÍA	80.00%	20.00%	100.00%	51
Total general	74.29%	25.71%	100.00%	50

Tabla 15***Distribución por tipo de contratación***

Tiempo de dedicación	Proporción
Tiempo completo	58%
Medio tiempo	3%
Hora clase	36%
Colaborador	3%

Respecto a la antigüedad, muestran la siguiente distribución según los rangos y unidades académicas de adscripción:

Tabla 16***Distribución de la planta docente, según rangos de antigüedad***

UA	De 1 a 5 años	De 5 a 10 años	De 10 a 15 años	De 15 a 20 años	Más de 20 años	Total general
CIENCIAS QUÍMICAS	14.29%	28.57%	0.00%	42.86%	14.29%	100.00%
FILOSOFÍA	22.22%	33.33%	22.22%	11.11%	11.11%	100.00%
PSICOLOGÍA	15.00%	20.00%	10.00%	40.00%	15.00%	100.00%
Total general	16.67%	25.00%	11.11%	33.33%	13.89%	100.00%

De acuerdo al último grado de estudios, se distribuyen así:

Tabla 17***Distribución de la planta docente según nivel de escolaridad***

UA	Doctorado	Especialidad	Licenciatura	Maestría	Total general
CIENCIAS QUÍMICAS	100.00%	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%
FILOSOFÍA	55.56%	0.00%	0.00%	44.44%	100.00%
PSICOLOGÍA	30.00%	5.00%	5.00%	60.00%	100.00%
Total general	50.00%	2.78%	2.78%	44.44%	100.00%

Respecto a las actividades prioritarias desarrolladas, el 83% refiere que su primera ocupación es la docencia, seguido del 11% que plantea a la investigación y el resto, obtuvo resultados marginales al referirse a otras ocupaciones, como la difusión, la gestión y la tutoría.

En cuanto a la pertenencia o no a academias, los resultados obtenidos se distribuyen como a continuación se ilustra:

Tabla 18

Indicación sobre pertenencia a academias

Cuenta de ¿Pertenece usted a alguna academia?	¿Pertenece usted a alguna academia?		
	No	Sí	Total general
CIENCIAS QUÍMICAS	0.00%	100.00%	100.00%
FILOSOFÍA	22.22%	77.78%	100.00%
PSICOLOGÍA	5.00%	95.00%	100.00%
Total general	8.33%	91.67%	100.00%

La gran mayoría (un 87%) pertenecen a una sola academia y las actividades que manifiestan desarrollar al interior de ésta, se distribuyen así:

Tabla 19

Actividades que manifiestan desarrollar en academia

Actividad	% dedicación
Planeación/desarrollo curricular de la asignatura o el programa educativo	72%
Reflexiones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje	61%
Actividades de gestión	53%
Diseño/revisión de evaluaciones del aprendizaje y sus resultados	47%
Investigación	44%
Participación en actividades de reconocimiento académico	44%
Otros temas (pe: normativa, eventos, temas diversos)	42%
Diseño/revisión/dictaminación de materiales didácticos	42%
Actividades culturales y/o de divulgación	39%
Nada en particular o a acciones no vinculadas con la academia	28%
No sesionamos	22%

Destacan en estos hallazgos la proporción de menciones que indican que se dedican a la *Planeación/desarrollo curricular de la asignatura o el programa educativo* con un 72% y a *Reflexiones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje* (un 61%), también el alto porcentaje que señalan dedicarse a *Actividades de gestión* (un 53%), así como los que indican que realizan actividades no vinculadas con la academia o los que indican que no sesionan, pues entre ambas alternativas suman un 50%.

En cuanto a las formas de notificación, prevalecen las siguientes:

Tabla 20

Formas de notificación de reuniones de academia

Formas de notificación	%
a. Por oficio	39%
b. Notificaciones personales	11%
c. Correo electrónico	61%
d. Llamada y/o mensaje por celular	33%

En cuanto la frecuencia de reunión, manifestaron lo siguiente:

Tabla 21

Frecuencia de reunión en academia

Frecuencia	¿Con qué frecuencia se reúnen para sesionar en academia?
1 o más veces por mes	33.33%
1 o más veces por semestre	44.44%
1 o más veces por año	11.11%
No sesionamos	11.11%
Total general	100.00%

Estadísticas Inferenciales

Alfa de Cronbach: Se obtuvo un resultado de .876, lo que refleja confiabilidad en los resultados obtenidos; solo se identificaron tres componentes que, al eliminarse, subirían (aunque marginalmente) el índice de confiabilidad: la dimensión sobre compromiso institucional, que subiría el alfa a .889 (y quizá se debe a que los ítems seleccionados apuntalan a dos variables particulares: asumir más trabajo del que les corresponde y ayudar a otras/os colegas), el tipo de colegialidad simulada, pues alude a la percepción que se tiene de lo que hacen –o dejan de hacer- otros colegas y la competencia docente para la evaluación, que subiría el índice a .880 y se explica porque esta es una competencia individual y no necesariamente colectiva –debido a los propósitos y enfoques de este estudio-.

Tabla 22
Índice de confiabilidad

Dimensión o componente	Escala media si se elimina el elemento	Varianza de la Correlación escala si se elimina el elemento Ítem-Total elimina el Corregida elemento	Cronbach si se elimina el elemento	Alfa de
MARCO REGULATORIO				
INSTITUCIONAL	675.9086	17681.632	.599	.866
COLEGIALIDAD CÓMODA O LIMITADA	675.4446	16183.293	.828	.850
CULTURA COLECTIVA	672.8210	16475.778	.746	.856
COLEGIALIDAD SIMULADA O TRAMPAS DEL PROFESIONALISMO	691.1838	18145.812	.325	.883
COLEGIALIDAD BALCANIZADA	680.9993	16810.959	.737	.857
COLEGIALIDAD ARTIFICIAL	679.6090	18096.898	.543	.869
COLEGIALIDAD COMPETITIVA	679.6115	16890.626	.665	.861
COLEGIALIDAD MANIFIESTA	672.2049	16847.565	.747	.857
IDENTIDAD CON COLEGIADOS	678.0688	17403.749	.512	.870
COMPROMISO	681.9260	19378.241	.153	.889
COMPETENCIA DOCENTE PARA LA EVALUACIÓN	673.1296	19512.269	.281	.880

Prueba de Validez

Para determinar estadísticamente la validez de constructo, se suele recurrir a métodos de extracción factorial entre los que se encuentran el análisis de componentes principales, habitualmente empleado para cuando las variables analizadas ya han sido estudiadas previamente y se busca identificar cómo se agrupan y comportan en un nuevo contexto. Para este caso, se aplicó un análisis con método de rotación Varimax, solicitándole al software la generación de la matriz de componentes rotados, la cual arroja los siguientes hallazgos:

Tabla 23

Matriz de componentes rotados

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
Promedio cultura colectiva	.838						
Colegialidad manifiesta	.822						
Marco regulatorio institucional	.696	.561					
Colegialidad artificial		.832					
Colegialidad cómoda o limitada							
Colegialidad simulada o trampas del profesionalismo	.427	.569					
Colegialidad balcanizada			.951				
Identidad con colegas			.610	.402			
Colegialidad competitiva				.923			
Competencia docente para la evaluación					.857		
Promedio compromiso institucional						.972	
							.974
Extraction Method: Principal Component Analysis.							
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. ^a a.							
Rotation converged in 7 iterations.							

Tabla 24

Varianza total explicada

Componente	Valores iniciales			Suma de extracción de cargas al cuadrado			Rotación de cargas al cuadrado		
	% de			% of			% of		
	Varianz			Acumulada			Acumulada		
	Total	a	%	Total	Varianza	%	Total	Varianza	%
1	4.927	44.793	44.793	4.927	44.793	44.793	2.324	21.128	21.128
2	1.446	13.143	57.936	1.446	13.143	57.936	1.568	14.259	35.387
3	1.196	10.871	68.807	1.196	10.871	68.807	1.495	13.588	48.975
4	.896	8.148	76.955	.896	8.148	76.955	1.303	11.842	60.816
5	.690	6.270	83.224	.690	6.270	83.224	1.201	10.919	71.735
6	.467	4.241	87.465	.467	4.241	87.465	1.116	10.141	81.877
7	.445	4.044	91.509	.445	4.044	91.509	1.060	9.632	91.509
8	.376	3.416	94.925						
9	.243	2.212	97.137						
10	.180	1.638	98.775						
11	.135	1.225	100.000						

Método de extracción: Componentes principales

Interpretación

1. De los 11 factores o componentes en que se estructuró el estudio inicial, se confirmó la existencia de 7, integrados como se ilustra en la Tabla 21; al correr el análisis forzando a la integración de 11 dimensiones, se confirma la existencia de las mismas separando cada una como un componente independiente, sin embargo, se optó por la corrida que arroja las 7 pues se estima que refleja mejor la vida universitaria, optándose por denominar al primer componente como Colegialidad formal institucional que refiere a aquella que se desarrolla formalmente (aunque desde una postura más individual y/o en colectivos reducidos) a la luz y amparo de las indicaciones institucionales y con un importante nivel de acatamiento, respeto o subordinación a los mandos jerárquicos, aun cuando las disposiciones no

estén suscritas en la normativa universitaria, sino que procedan de figuras de autoridad o poder, complementándose con un fuerte componente de colaboración y compromiso de tipo individual hacia el desarrollo del trabajo. En este sentido, el trabajo académico parece caracterizarse por la integración de equipos pequeños con personas con quienes compartan rasgos identitarios comunes hacia el trabajo.

2. Este primer componente, integrado por las dimensiones de Cultura colectiva, la Colegialidad manifiesta y el Marco regulatorio institucional, muestra un fuerte rasgo asociado al hecho de ‘cumplir’ de acuerdo a lo que marcan la normativa y/o directrices institucionales, procurando no transgredir lo dispuesto, aunque la productividad no esté ligada al componente colaborativo. La realización del trabajo es lo que principalmente les liga, esto es: no necesariamente la identidad con otros colegas sino la responsabilidad de cumplir con lo dispuesto. El trabajo es más de tipo individual o en colectivos reducidos y el nivel de involucramiento no es necesariamente afectivo, sino normativo y de compromiso y responsabilidad.
3. El componente 2, que integra las dimensiones de Colegialidad artificial y Colegialidad cómoda o limitada, se opta por denominar como Colegialidad limitada y artificial (aunque desde una perspectiva positiva, en algún momento también se optó por denominar Colegialidad real, vivida o auténtica) y refleja la percepción de cómo se vive la colegialidad desde los bajos niveles de involucramiento y compromiso que muestran algunos colegas, aunque también podría reflejar cómo se vive por todos ante escenarios de sobrecarga o saturación de trabajo. Los rasgos valorados reflejan el lado menos productivo del trabajo en Academia, pues muestra el nivel de superficialidad con que se abordan varias de las tareas encomendadas, así como algunas de las ideas distorsionadas que hay –por ejemplo-, en torno al trabajo en Academia y su relación con la libertad de cátedra.

4. El componente 3, integrado por la colegialidad simulada y la balcanizada, se denominaría Colegialidad enfrentada, balcanizada o escindida; este componente refleja la polarización entre grupos de poder y cómo se van asumiendo liderazgos informales que sin tener u ostentar cargos o encomiendas oficialmente asignadas, asumen la conducción de las actividades y la toma de decisión al interior de las Academias. También refleja cierto nivel de hostilidad con el que se desarrollan este tipo de actividades, que deberían desarrollarse en un entorno de empatía, respeto, inclusión y tolerancia.
5. El resto de componentes (Identidad con colegiados, Colegialidad competitiva, Competencia docente para la evaluación y Compromiso institucional) confirman su estructura como factores que caracterizan rasgos independientes del trabajo académico colegiado y la evaluación, de tal forma que, a la luz de los hallazgos, el constructo evaluado se estructuraría como se describe en la Tabla 25.
6. La varianza total explicada alcanza el 68.80% solo con el primer componente, tal como se ilustra en la Tabla 24.

Tabla 25

Matriz de componentes principales integrados

Unidad académica	Componente 1: <i>Colegialidad</i> formal institucional	Componente 2: Colegialidad limitada y artificial o colegialidad real vivida *	Componente 3: Colegialidad balcanizada o escindida **	Componente 4: Colegialidad competitiva	Componente 5: Identidad con colegiados	Componente 6: Competencia docente para la evaluación	Componente 7: Compromiso hacia el trabajo institucional
CIENCIAS QUÍMICAS	70.90	65.71	46.03	50.00	73.01	69.38	64.28
FILOSOFÍA	65.02	52.96	53.08	57.41	44.44	65.61	62.96
PSICOLOGÍA	64.26	66.00	59.72	65.00	65.55	66.19	53.33
Total general	65.74	62.68	55.40	60.18	61.73	66.66	57.87

*

Nota: Mientras más alto el valor (en escala de 0 a 100), es más natural, auténtica y voluntaria.

** Nota: Mientras más alto el valor (en escala de 0 a 100), es más productiva e integrada.

Interpretación

De acuerdo con los resultados ilustrados en la tabla anterior y considerando las dimensiones que integran cada uno de esos componentes, a nivel institucional parece prevalecer un tipo de trabajo académico *colegiado* regido por el apego a las directrices –más a nivel individual que colectivo- y el cumplimiento a las labores solicitadas, aun cuando éstas se desarrollen de manera personal o en subgrupos integrados informalmente, esto es, al margen de la colectividad denominada academia. El trabajo que queda al estricto resguardo de la academia, si bien se centra en lo concerniente al desarrollo de la asignatura, parece ser más bien de rasgos limitados y con un nivel de superficialidad tal que se eviten escenarios de confrontación y hostilidad que prevalecen entre grupos de poder. Se confirman altos niveles de competitividad en torno al trabajo académico colegiado, aunque también niveles saludables de identidad con el trabajo colaborativo (aunque no siempre sea posible). Por último, la competencia docente para la evaluación parece comportarse

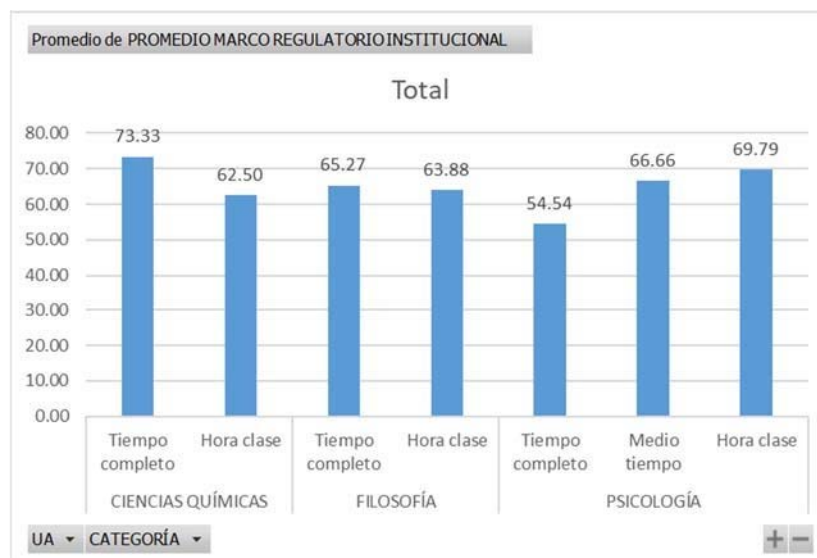
de manera más individual que colectiva, esto es: es una competencia desarrollada y fortalecida a nivel individual más que en academia.

Por otro lado, y a fin de enriquecer el análisis y la reflexión, se describen a continuación los resultados por cada componente inicial planteado.

Resultados por Dimensión Evaluada

Figura 3

Percepción sobre el marco regulatorio institucional. Unidad académica/categoría



Unidad académica/antigüedad

Tabla 26

Percepción de cada componente evaluado, por unidad académica

UA	MARCO REGULATORIO INSTITUCIONAL	IDENTIDAD CON COLEGIADOS	COMPROMISO	CULTURA COLECTIVA	COMPETENCIA						
					DOCENTE PARA LA EVALUACIÓN	Colegialidad: CÓMODA O LIMITADA	Colegialidad: SIMULADA O TRAMPAS	Colegialidad: BALCANIZADA	Colegialidad: COMPETITIVA	Colegialidad: MANIFIESTA	Colegialidad: ARTIFICIAL
CIENCIAS QUÍMICAS	70.24	73.01	64.28	73.01	69.38	69.05	30.95	53.57	50.00	69.05	60.71
FILOSOFÍA	64.81	44.44	62.96	65.43	65.61	51.85	48.15	55.55	57.41	64.81	54.63
PSICOLOGÍA	61.25	65.55	53.33	65.55	66.19	68.33	55.00	62.08	65.00	68.33	62.50
Total											
general	63.89	61.73	57.87	66.97	66.66	64.35	48.61	58.79	60.18	67.59	60.18

Tabla 27

Percepción de la dimensión marco regulatorio institucional, según tiempo de antigüedad

Promedio de PROMEDIO MARCO REGULATORIO INSTITUCIONAL	
Etiquetas de fila	
CIENCIAS QUÍMICAS	70.24
De 1 a 5 años	66.67
De 5 a 10 años	66.67
De 15 a 20 años	86.11
Más de 20 años	33.34
FILOSOFÍA	64.81
De 1 a 5 años	66.66
De 5 a 10 años	63.88
De 10 a 15 años	58.33
De 15 a 20 años	75.00
Más de 20 años	66.66
PSICOLOGÍA	61.25
De 1 a 5 años	66.66
De 5 a 10 años	66.67
De 10 a 15 años	70.83
De 15 a 20 años	60.41
Más de 20 años	44.45
Total general	63.89

Tabla 28

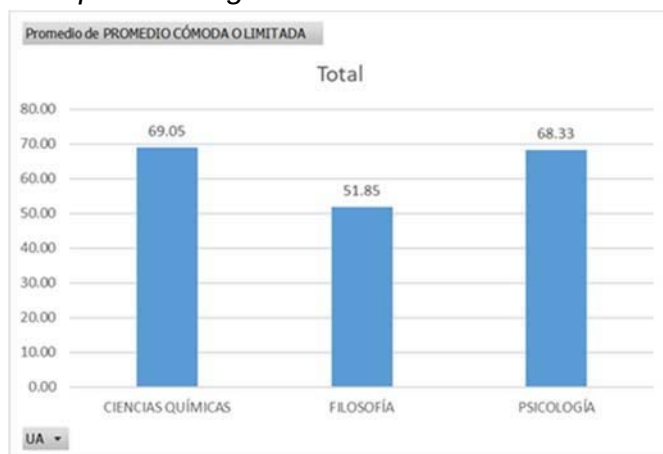
Percepción del Marco regulatorio institucional según tipo de contratación

UA	CATEGORÍA	PROMEDIO MARCO REGULATORIO
		INSTITUCIONAL
CIENCIAS QUÍMICAS	Hora clase	62.50
	Tiempo completo	73.33
Total CIENCIAS QUÍMICAS		70.24
FILOSOFÍA	Hora clase	63.88
	Tiempo completo	65.27
Total FILOSOFÍA		64.81
PSICOLOGÍA	Hora clase	69.79
	Medio tiempo	66.66
	Tiempo completo	54.54
Total PSICOLOGÍA		61.25
Total general		63.89

En general, el marco regulatorio institucional, es mejor percibido por las y los profesores de tiempo completo, salvo en la Facultad de Psicología, en donde son los profesores hora clase los que guardan la mejor percepción, situación que parece agravarse con el paso del tiempo, pues en la medida en que acumulan antigüedad, la percepción disminuye (a partir de 20 años). De esta dimensión, el atributo menor valorado es el relacionado con el reconocimiento institucional a los esfuerzos colectivos.

Figura 4

Percepción sobre el tipo de colegialidad cómoda o limitada

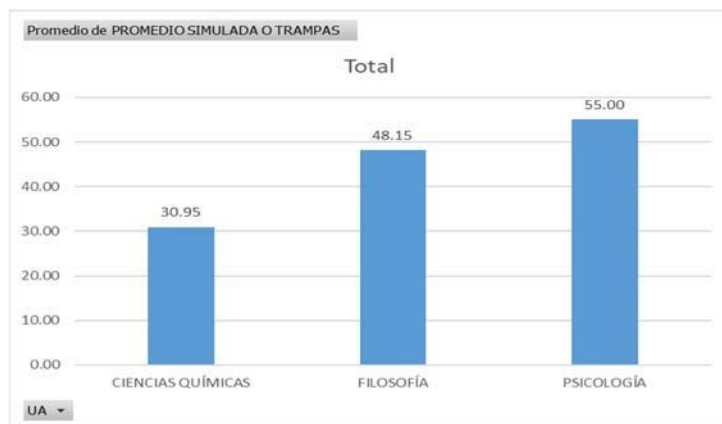


Esta dimensión contenía reactivos en sentido opuesto (que las reuniones de academia se limitaran a aspectos meramente informativos y el que los acuerdos de academia atenten contra la libertad de cátedra) por lo que su interpretación debe leerse de manera tal que mientras más se acerque el promedio a 100, la colegialidad es más productiva y centrada en lo que se espera produzca.

Como se puede observar en la figura 4, se aprecia un mejor resultado en Ciencias Químicas y en Psicología, que, en Filosofía, destacando también que lo que más concentra a la academia son las revisiones curriculares de las asignaturas y/o el programa y las reflexiones sobre el proceso de enseñanza, seguidos de percibir este espacio como una posibilidad para el crecimiento profesional (al parecer, no hay una sensación de amenaza a la libertad de cátedra, aunque la mayoría de respuestas se concentran alrededor de la 2ª opción, esto es: manifiestan estar de acuerdo, *no totalmente de acuerdo*, esto es: hay seguridad, mas no certeza absoluta). También destaca de manera notable la apreciación de que varias de las reuniones que se convocan, son de carácter meramente informativo.

Figura 5

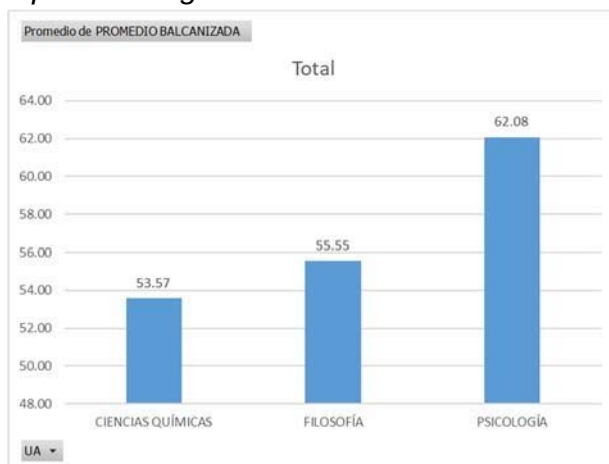
Percepción sobre el tipo de colegialidad simulada o de trampas del profesionalismo



Al igual que la anterior, los atributos sondeados para esta dimensión se movían también en sentido opuesto, por lo que se recodificaron y su interpretación equivale a que mientras más alto es el valor, se interpreta como más auténtica y productiva. Como puede apreciarse, en el caso de la Facultad de Ciencias Químicas es a donde se obtiene el resultado más bajo y el mejor, en la Facultad de Psicología. La percepción generalizada es que los acuerdos de academia se ponen en marcha por solo una fracción de las y los integrantes, seguido de una percepción de discusiones de bajo nivel.

Figura 6

Percepción sobre el tipo de colegialidad balcanizada

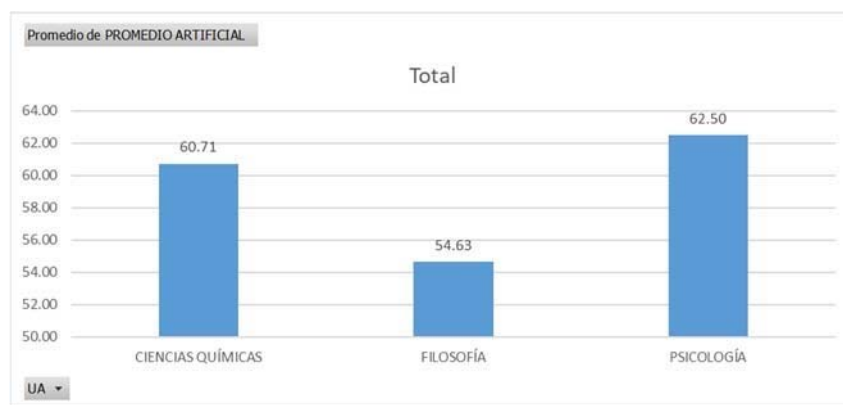


Al igual que las dimensiones anteriores, los ítems que la conforman se miden en sentido opuesto, por lo que hubo que recodificarlas y se interpretarían en el sentido de que mientras más alto a 100 sea el valor, la colegialidad está más integrada y menos dividida o fracturada.

Como se puede observar, el mayor grado de cohesión se percibe en Psicología (quizá por contener un solo programa), que en Ciencias Químicas o en Filosofía. De los ítems incluidos en la dimensión, los más delicados son: el reconocimiento a liderazgos informales que determinan el rumbo de las actividades académicas y la polarización entre grupos de poder; le sigue la necesidad de sumarse a acuerdos por temor a futuras represalias, lo que se agrava en Ciencias Químicas y en Filosofía. Los liderazgos informales están más presentes en Psicología y Filosofía, mientras que en Cs. Químicas hay una mejor estructura organizativa. El antagonismo entre grupos de poder está gravemente percibido en la Facultad de Filosofía y es más sutil en Ciencias Químicas. Las descalificaciones por pertenencia a otros grupos políticos están más exacerbadas es Ciencias Químicas.

Figura 7

Percepción sobre el tipo de colegialidad artificial u obligada



Esta dimensión también se interpreta de manera que mientras más se acerque el valor a 100, la colegialidad es más natural y voluntaria, por lo que observamos que el peor resultado es para la Facultad de Filosofía, siendo los resultados más delicados el que el trabajo suele recaer en manos de unos cuantos, y el que suelen sentir obligadas u obligados a participar en las reuniones de academia (lo que también suele interpretarse como un estilo de trabajo más individual que colectivo).

Figura 8

Percepción sobre el tipo de colegialidad competitiva

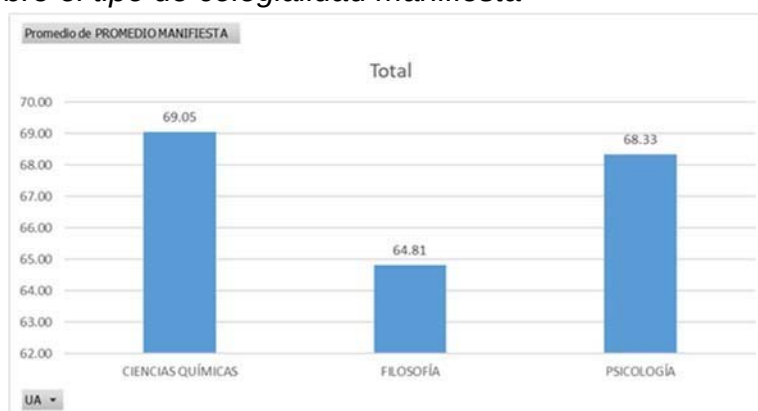


Esta dimensión se comportó de manera muy *sui generis*, pues, aunque su interpretación también es en el sentido de que mientras más cercana a 100 es de naturaleza más colaborativa (o al menos, desprovista de rivalidades y conflictos, lo

que es más saludable en Psicología y delicada en Ciencias Químicas y Filosofía), los dos ítems que la conforman tienen exactamente el mismo promedio, y como dimensión, el mismo promedio que la colegialidad de tipo artificial u obligada. Esto lo podríamos también interpretar a la luz de las aseveraciones de Bourdieu en el sentido de que existen luchas de poder al interior de los colectivos por ganar espacios y capitales simbólicos. En Filosofía, considerando que tienen un promedio de antigüedad menor, respondieron más hombres, hay más profesores hora clase y que se reporta un número importante de doctores, el ambiente es competitivo. En Ciencias Químicas lo es más aún y en Psicología parece haber un mejor clima de respeto y colaboración.

Figura 9

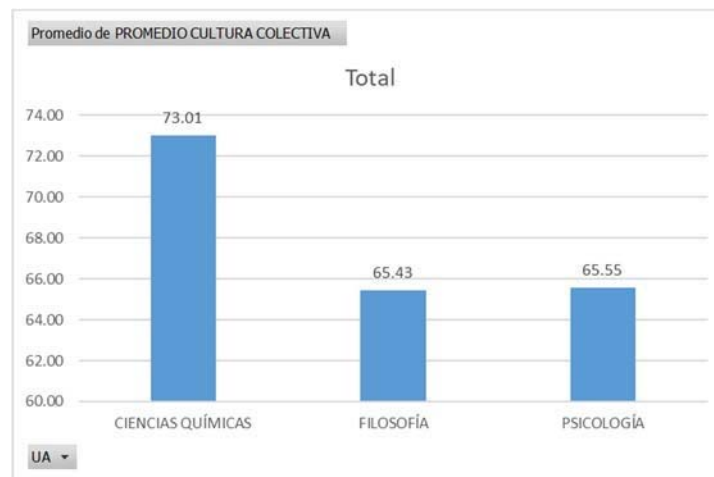
Percepción sobre el tipo de colegialidad manifiesta



Este tipo de colegialidad se manifiesta con mejores resultados en Ciencias Químicas y en Psicología, siendo el resultado más bajo para Filosofía, aunque a nivel de lograr resoluciones satisfactorias para todos o la mayoría, los niveles más bajos son para Ciencias Químicas (quizá porque ellos trabajan por departamentos, lo que pudiera complicar la toma de acuerdos a nivel de asignatura y programa). En cuanto a compartir resultados y acuerdos hacia todos, en Ciencias Químicas hay considerablemente mejores resultados que en Psicología y Filosofía, que parecen mostrar áreas de oportunidad en este apartado.

Figura 10

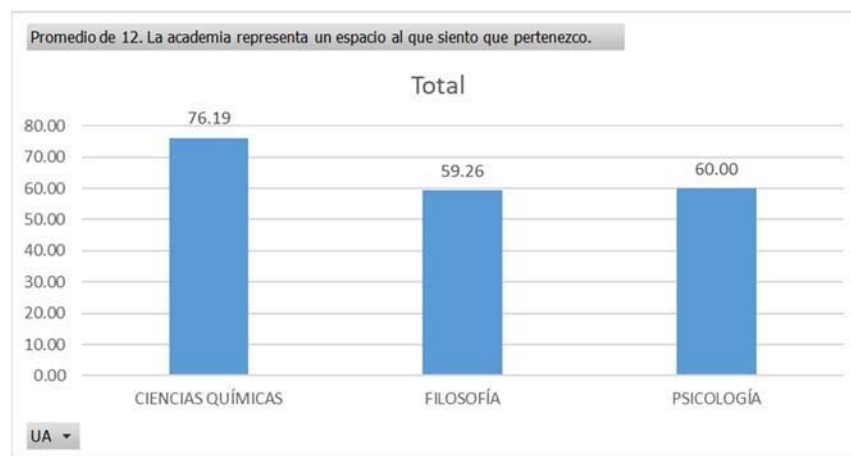
Percepción sobre cultura organizacional/cultura colectiva



En este apartado los mejores resultados los tiene la Facultad de Ciencias Químicas, particularmente en la variable relacionada con acatar las decisiones tomadas por la Academia; en este sentido, un menor resultado lo obtienen las Facultades de Filosofía y Psicología. Como era de esperarse, el atributo menor valorado es lograr acuerdos con facilidad, aunque la menor percepción (por una diferencia marginal) es para Filosofía. El respetar puntos de vista distintos, se manifiesta casi sin variaciones en las tres unidades académicas.

Figura 11

Percepción sobre cultura organizacional/sentido de pertenencia a los colectivos académicos/academias



El mejor resultado lo obtiene Ciencias Químicas en donde la tradición y arraigo en torno a los departamentos parece ser más sólido. En Filosofía, y quizá por ser integrantes de diferentes disciplinas que no necesariamente comparten los mismos espectros formativos (ni filiaciones identitarias, pues hay mayor presencia de profesores hora clase), el nivel de identidad con las academias es menor. En el caso de Psicología, similar al de Filosofía, podría explicarse porque a razón de su misma disciplina, podría estarse presentando un mejor nivel de reconocimiento de las individualidades, aunque estén más cohesionados a nivel personal.

Figura 12

Percepción sobre cultura organizacional/identidad con los colegiados o academias



Esta dimensión también se debe interpretar en sentido inverso, en términos de que mientras más alto sea el valor a 100, hay más identidad con las academias de pertenencia. El resultado es menor para Filosofía, siendo la Facultad que más prefiere trabajar en individual que en colectivos, seguido de un alto temor a ser criticadas/os por sus intervenciones u opiniones (en contraste al dominio de grupos de poder, quizá se siente más altamente expuestos, lo que podría deberse a no compartir parte de los mismos capitales culturales, políticos y/o sociales). En cuanto a sentirse más identificados con la profesión inicial que con la docencia, el resultado más bajo lo tiene Filosofía, con un 48.14; esto puede deberse a que la identidad con la profesión docente es una construcción que, a decir de Bourdieu, seguramente tomará tiempo por el hecho de requerir compartir perspectiva de futuro y significados comunes y e Filosofía hay muchos más profesores hora clase que en las otras dos unidades académicas.

Figura 13

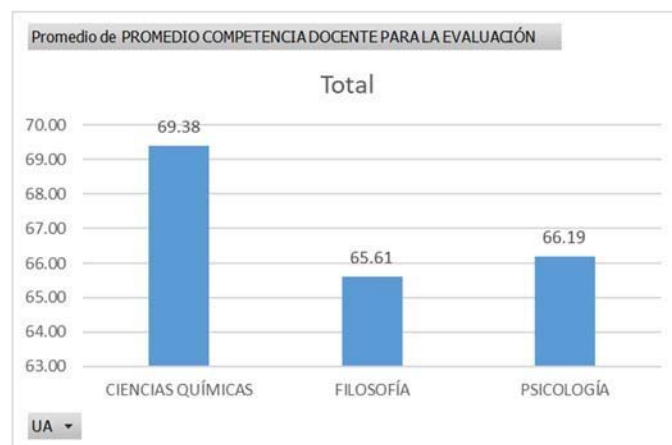
Percepción sobre cultura organizacional/compromiso



Pese a que en Filosofía existe mayor propensión a trabajar en individual que en colectivos, presentan el resultado más alto en cuanto a *asesorar a otras/os colegas docentes en sus actividades*, asociándose esta variable con dinámicas de solidaridad y colaboración. En cuanto a asumir más responsabilidades de las que les corresponden, para las tres unidades académicas el resultado es bajo, pero mucho más marcado en Psicología, con un resultado promedio de 41.67, en contraste con Ciencias Químicas y Filosofía, con un promedio de 57.14 y 51.8, respectivamente.

Figura 14

Percepción sobre la competencia docente para la evaluación



La Facultad de Ciencias Químicas presenta un resultado considerablemente superior al de las otras dos unidades académicas, quizá considerando que tienen una larga trayectoria en cuanto a evaluaciones departamentales, correspondiendo el menor promedio a la Facultad de Filosofía, muy de cerca con Psicología. De los ítems evaluados, los que obtienen los resultados más bajos son el consensar con otros colegas los elementos a valorarse sobre la misma asignatura (base de las evaluaciones colegiadas o departamentales), y el evaluar con un nivel de dificultad mayor a correspondiente esfuerzo de enseñanza, lo que produce un desajuste (para algunos autores considerado fuente de posibles niveles de reprobación) entre enseñanza/evaluación que algunos podrían estimar injusto. La retroalimentación y la actualización de los instrumentos de evaluación son las variables más fortalecidas.

Tabla 29

Promedios generales obtenidos por tipo de colegialidad

Tipos de colegialidad/Unidad académica	PROMEDIO CÓMODA O LIMITADA	PROMEDIO SIMULADA O TRAMPAS DEL PROFESIONALISMO	PROMEDIO BALCANIZADA	PROMEDIO ARTIFICIAL	PROMEDIO COMPETITIVA	PROMEDIO MANIFIESTA
CIENCIAS QUÍMICAS	69.05	30.95	53.57	60.71	50.00	69.05
FILOSOFÍA	51.85	48.15	55.55	54.63	57.41	64.81
PSICOLOGÍA	68.33	55.00	62.08	62.50	65.00	68.33
Total general	64.35	48.61	58.79	60.18	60.18	67.59

Tabla 30***En cuanto a las actividades prevalecientes al interior de las academias***

Actividad	% dedicación
Planeación/desarrollo curricular de la asignatura o el programa educativo	72%
Reflexiones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje	61%
Actividades de gestión	53%
Diseño/revisión de evaluaciones del aprendizaje y sus resultados	47%
Investigación	44%
Participación en actividades de reconocimiento académico	44%
Otros temas (pe: normativa, eventos, temas diversos)	42%
Diseño/revisión/dictaminación de materiales didácticos	42%
Actividades culturales y/o de divulgación	39%
Nada en particular o a acciones no vinculadas con la academia	28%
No sesionamos	22%

Las actividades que declaran realizar al interior de las Academias son mayoritariamente aquellas en torno a la planificación curricular de las asignaturas y/o el programa educativo, así como lo que se planteó como *reflexiones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje*, en el entendido de que es la responsabilidad central delegada en estas figuras. Sorprendentemente, y por encima del *diseño/revisión de evaluaciones del aprendizaje y sus resultados*, destaca el hallazgo de encontrar en tercer lugar la dedicación a actividades de gestión (o lo que perciben como ello), considerándose como una limitante no haberles preguntado cómo conciben o qué realizan en torno a cada una de las actividades propuestas, pues la propia reflexión en torno a la evaluación (en un formato continuo y no necesariamente formal) y sus resultados, son uno de los insumos que nutren las reflexiones en torno a lo que ocurre como parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado, el hecho de que el resto de actividades listadas hayan recibido una menor cantidad de menciones (inferiores al 50%), refleja -en parte- las limitaciones en cuanto al concepto en que se ha configurado la delimitación y alcances del

trabajo en Academia, pues pudiendo como colectivos, participar más decididamente en actividades de investigación –en torno a la asignatura y/o programa educativo-, actividades culturales y/o de divulgación o gestión del conocimiento, sus actividades parecen limitarse a formas de trabajo que implican la reflexión colectiva mediante formas discursivas mediante las que comparten preocupaciones, inquietudes y/o apreciaciones, lo que evidencia el hecho de cómo –en las estructuras que en la realidad va tejiendo la gobernanza institucional- la administración central se ha impuesto sobre la Academia, supeditando y limitando su toma de decisión en relación al vínculo que guarda con el aparato de gestión.

Esta última apreciación acota algunas de las disyuntivas reflexionadas en torno a este trabajo, pues aunque el análisis de lo que ocurre en torno a la evaluación colegiada de los aprendizajes pasa invariablemente por lo que ocurre en torno a las Academias (figura mínima de representación colectiva en la institución relacionada en relación con un programa educativo), este estudio se abordó desde la apreciación y abordaje de la evaluación del docente a nivel individual y no necesariamente desde la naturaleza de lo que ocurre en torno a sus colectivos de pertenencia. No obstante, estos hallazgos sugieren la necesidad de profundizar en el estudio sobre las formas de gobierno académico que prevalecen en la institución, en dónde –y en torno a qué- se concentran las figuras de poder, de toma de decisión y el distanciamiento que existe entre representación y representatividad en los colegiados, así como el peso relativo que tienen las academias en la estructura de gobierno académico institucional.

Tabla 31***Mecanismos de evaluación que prevalecen con estudiantes***

Mecanismos de evaluación que prevalecen	%
Proyectos individuales y/o colectivos	72%
Exposiciones	64%
Exámenes de opción múltiple contruidos por la/el docente	53%
Ensayos	53%
Práctica, demostración y/o ejecución	44%
Exámenes de respuesta abierta contruidos por la/el docente	39%
Informes de trabajo de campo	39%
Otros (abordaje de casos y/o evaluaciones departamentales o colegiadas)	17%
Exámenes orales	6%
Exámenes preelaborados diseñados por otras/os autores	3%
Evaluaciones disponibles en plataformas o sitios web	3%

La tabla refleja la proporción de respuestas brindadas para cada una de las opciones planteadas al profesorado, reflejándose que prevalecen las evaluaciones realizadas mediante la participación en proyectos individuales o colectivos, seguido de la realización de exposiciones, exámenes de opción múltiple contruidos por cada profesor/a y la elaboración de ensayos, quedando por debajo del 50% la evaluación mediante prácticas y demostraciones (lo que por cierto, no favorece la apropiación de saberes procedimentales complementarios de la formación competencial) y la elaboración de informes de trabajo de campo, ambos con un 39% de menciones.

Pese a la larga tradición de la Facultad de Ciencias Químicas sobre el empleo de exámenes departamentales y las acotaciones del programa institucional que los propone como forma de apoyo a la evaluación de carácter formativo para enriquecer las reflexiones colectivas e incidir sobre los ajustes en el proceso de enseñanza aprendizaje, las y los profesores encuestados no parecen reconocer el empleo de este tipo de evaluaciones en su trabajo cotidiano, prevaleciendo la apreciación de

que su uso se restringe a la evaluación de carácter sumativo y ajeno a su propio ejercicio docente.

Por otro lado, y salvo la participación en proyectos individuales y/o colectivos, de los que no se especifica su naturaleza y/o alcances, de acuerdo a la literatura disponible en torno a las formas de evaluación y los saberes que se promueven con cada una, los resultados parecen sugerir que en el proceso formativo se enfatiza más en el desarrollo de saberes de carácter teórico o de habilidades que, si bien complementan la formación profesional, no constituyen el eje central de la profesionalización; tal es el caso de las evaluaciones realizadas mediante exposiciones y/o ensayos, que no necesariamente apuntalan la formación disciplinar, sino destrezas como la comprensión lectora y la expresión oral.

Tabla 32

Instrumentos de evaluación empleados

Empleo de instrumentos de evaluación	Construidas por la/el propio docente	Construidas en academia	Construidas por terceras/os	No emplea
Listas de cotejo	81%	8%	6%	6%
Rúbricas	72%	6%	6%	17%
Guías de observación	44%	6%	8%	42%
Escalas estimativas	22%	11%	3%	64%

Más allá de que los instrumentos contruidos en Academia tienen una representación realmente marginal en el universo de consulta, lo que parece prevalecer son instrumentos de evaluación situados en la validación dicotómica sobre la presencia o no de un determinado criterio o atributo, incluso por encima de la valoración del nivel de desempeño respecto a un constructo determinado (que sería el caso de las rúbricas), aun cuando habría que valorar también la naturaleza y validez de constructo de esas rúbricas que manifiestan emplear, pues no están siendo contruidas a partir de miradas multirreferenciales, sino en individual.

Resultados Conjuntos entre las Fuentes de Información de Ítems, más las Respuestas Abiertas Procesadas

- La participación en academia sí parece estar permeada por el estatus contractual, pues la Facultad de Filosofía y Letras, a donde se detecta mayor cantidad de profesorado hora clase, es la que reporta más casos de quienes no pertenecen a alguna academia, mientras que en Ciencias Químicas todos los sujetos manifiestan estar adscritos al menos a una y en el caso de Psicología, solo un 5% manifiesta no pertenecer a academia alguna.
- Las actividades que prevalecen al interior de las academias son las de *Planeación/desarrollo curricular de la asignatura o el programa educativo* con un 72% y a *Reflexiones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje* (un 61%), también el alto porcentaje que señalan dedicarse a *Actividades de gestión* (un 53%). Resulta preocupante que un 50% de las menciones, indican que realizan actividades no vinculadas con la academia o que no sesionan.
- En cuanto a las formas de notificación, se identifica el empleo de medios oficiales, aunque un importante 44% sigue siendo notificado vía medios o canales informales.
- Suele haber poco diálogo en torno a actividades que podrían involucrar al estudiante, como actividades culturales o de divulgación, dictaminación de materiales didácticos y el diseño y revisión de evaluaciones colegiadas. Tampoco prevalecen actividades relacionadas con el reconocimiento académico de sus comunidades.
- Prevalece el trabajo individual, las sesiones de academia son poco productivas y se reprimen en aras de conservar un sentido de concordia
- Las evaluaciones se suelen desarrollar sin tomar en cuenta el contexto y/o los logros valorados en el mercado laboral. Es muy probable que tampoco se hagan diferenciaciones respecto a los capitales sociales y culturales de sus estudiantes, tendiéndose hacia la homogeneización del estudiantado en cuanto a las estrategias de evaluación empleadas.

Las discusiones de academia parecen centrarse más en la relevancia científica de los saberes, sin incorporar aspectos como la necesidad de atender a las realidades estudiantiles o propiciar el crecimiento económico.

- Muy poco aprovechamiento de las TIC pues muchos profesores no coinciden en sus agendas con las actividades de academia.
- Poca o nula confluencia entre docentes que imparten las mismas asignaturas.
- La mayoría concuerda en que hay falta de procedimientos estandarizados que normen tanto el trabajo académico, como las evaluaciones colegiadas.
- Hay poca cohesión en relación con el programa de asignatura, lo que genera una alta dispersión en los contenidos o saberes a desarrollarse, complicándose determinar el qué se va a evaluar.
- Hay una distancia grande entre la enseñanza teórica y la práctica, lo que complicaría mejorar los esquemas evaluativos a partir de evidencias de logro.
- Opinan que sería necesario promover mejor el pensamiento crítico para poder evaluar mediante posturas de opinión y no solo de recuperación de conocimiento.
- Enfatizan en la necesidad de promover la creatividad en el alumno, resultado probablemente de mecanismos de estandarización de saberes con poca flexibilidad hacia procesos de innovación.
- El trabajo colegiado suele ser de tipo competitivo y sugieren enfatizar en la generación de un sentido de comunidad en el que se compartan los logros como resultados de equipo.
- La percepción sobre el marco regulatorio institucional parece sufrir un deterioro con el paso del tiempo, pues en la medida en que acumulan antigüedad, la percepción disminuye, destacando con menor nivel de apreciación, el reconocimiento institucional a los trabajos desarrollados en el seno de colectivos académicos. También destaca la manifestación de que, aunque no sienten vulnerada la libertad de cátedra (quizá porque pese a la

existencia del PIEVA, no existen mecanismos institucionales que regulen el apego a ciertos acuerdos, por lo que se encuentran en libertad de decidir acotarse a ellos o no), el convencimiento no es total. Acá cabría la posibilidad de establecer los límites o fronteras entre las decisiones de las academias y la propia libertad del profesorado para decidir sobre determinados elementos del proceso de enseñanza aprendizaje, en el sentido de que la libertad de cátedra (lo que sea que entiendan por ella) debiera estar supeditada a los principios y referentes institucionales.

- Los tipos de colegialidad que más distinguen al trabajo académico institucional, son los de tipo simulada y balcanizada, es decir, prevalece una colegialidad *superficial* en la que domina la percepción de que no todos acatan los acuerdos tomados (ello, pese a que la mayoría manifiesta ceñirse a los acuerdos, esto es: la deficiencia parece estar acotada en la desconfianza que se tienen entre pares, quizá permeada por información anecdótica que les llega a través de las y los estudiantes, o al poder constatarlo al dar clases a estudiantes de asignaturas precedentes ligadas con la propia), que se emprenden discusiones de bajo nivel académico y que el trabajo desarrollado parece ser más de tipo individual (o en pequeños grupos) que en colectivos. Una posible recomendación, es ayudarles con estrategias de trabajo en equipo, así como capacitar a los líderes que encabezan los proyectos de trabajo para lograr una participación más integrada. Otra, la posibilidad de mantener una política institucional de mejora de la cohesión social, así como un incremento de las estrategias enfocadas al reconocimiento entre pares.
- Parecen prevalecer muchos liderazgos *informales* (o al menos, no establecidos mediante mecanismos oficiales) que conducen y determinan el trabajo académico, así como el reconocimiento de polarización entre grupos de poder que se disputan el control de al menos, la discusión, yendo de la mano de ceder a alternativas planteadas por temor a futuras represalias. Un

hallazgo importante es que mientras más clara es la estructura organizativa, estos conflictos (aunque no las discusiones fuertes) tienden a disminuirse. Prevalecen los estilos de trabajo en individual (por preferencia), caracterizados por atisbos de competitividad y rivalidades, lo que, de acuerdo a Bourdieu, responde a la necesidad de conquistar reconocimiento y capitales simbólicos dentro de los colectivos, enfatizándose más en un contexto en el que las trayectorias de investigación (como en Ciencias Químicas) les repercuten en mucha visibilidad y reconocimiento social.

- Se identifican severas deficiencias en los mecanismos de distribución igualitaria de los acuerdos a los que llegan, declarando algunos que no les llegan las minutas y que no hay procedimientos establecidos para hacer seguimiento.
- Los acuerdos se toman con mucha dificultad, lo que puede repercutir en la eficiencia y eficacia para el logro de los objetivos iniciales que dan pauta, antes que nada, al trabajo en academia.
- Un hallazgo que destaca entre los otros, es que en las respuestas abiertas sugieren escenarios de fuerte cansancio y desgaste emocional al participar en Academia, producto de disputas históricas, de largas sesiones en las que no se logran los acuerdos esperados, a la discusión de lo que consideran trivialidades, debates en los que llegan a las descalificaciones y a la sensación de que no todos se involucran con el mismo nivel de compromiso. Asimismo, refieren la que consideran la falta de respeto máxima al colectivo: docentes que se incorporan tras varias sesiones ausentes y que reclaman su derecho a expresar su opinión –forzando a las y los colegas a repasar nuevamente todo lo anteriormente discutido- para incorporarse a la reflexión colectiva y su derecho a inclinarse por una u otra alternativa.
- Asimismo, indican sentir que no colaboran en igualdad de condiciones, esto es: saben que tienen categorías contractuales distintas y eso les hace imaginar que sus cargas debieran también diferir en cantidad e intensidad.

- Salvo en el caso de Ciencias Químicas, que cuenta con una larga tradición de trabajo por departamentos, la sensación de pertenencia a la academia no es la mejor. Esta parece estar afectada por los tipos de contratación y por la intensidad del trabajo a nivel institucional (los Psicólogos tienen más probabilidad de tener que atender consulta externa y en Filosofía predominan profesores hora clase); esto también lo podemos interpretar a la luz de que los mecanismos identitarios que operan a nivel institucional pudieran afectar de manera directamente proporcional al sentido de pertenencia a los colectivos académicos.
- Al trabajar en colectivos se llegan a sentir expuestos (hay un inadecuado manejo de las discrepancias o dissentimientos, producto probablemente de los grupos de poder, que establecen mecanismos simbólicos de rechazo a lo que atente contra el *establishment*).
- Los profesores hora clase se sienten menos identificados con la docencia que sus colegas de tiempo completo, resultado quizá de los mecanismos de inserción a la docencia misma, que quizá está alentado por la imposibilidad de acceder a otro tipo de ocupación. Si además no se implementan estrategias de socialización entre pares, tomará más tiempo el que se compartan significados, creencias y valores entre la comunidad docente.
- Los colegas hora clase se suelen solidarizar con otros colegas hora clase que estén en desventaja, esto es, internamente y de acuerdo a Morin, se generan dinámicas estabilizadoras del caos interno para producirse nuevamente ajustes que mantengan funcionando al sistema.
- La competencia docente para la evaluación tiene severas áreas de oportunidad en cuanto consensar con otros colegas los elementos a valorarse sobre la misma asignatura (base de las evaluaciones colegiadas o departamentales); asimismo, prevalecen las declaraciones sobre querer emplear la oportunidad de evaluar para seguir enseñando, lo que estrictamente constituye un error metodológico pues este reto intelectual debe plantearse a lo largo del trayecto formativo, en el que mediarán siempre

evaluaciones y retroalimentaciones, mas no necesariamente para establecer resultados y/o tomar decisiones de carácter sumativo. Esta tendencia podría estar explicando una proporción importante de los porcentajes de reprobación en la institución.

Los mecanismos de evaluación que prevalecen entre el profesorado, parecen estar más relacionados con el desarrollo de saberes teóricos que con el fortalecimiento de habilidades procedimentales.

- Las evaluaciones departamentales parecen seguir siendo empleadas como mecanismos de carácter sumativo que como oportunidades e insumo para enriquecer el trabajo académico colegiado.
- Pese a que se reúnen para trabajar en Academia, el trabajo que parece prevalecer es más individualista y de confrontación, lo que deriva en participaciones poco significativas.
- Prevalece la creencia de que la evaluación colegiada atenta contra la libertad de cátedra del profesorado, lo que constituye una interpretación incorrecta pero que también se estima es resultado de una resistencia al trabajo colectivo/colaborativo.
- Señalan a la Academia como un espacio en el que se evidencia la falta de disposición, compromiso y respeto a la pluralidad de ideas, percepción que es producto quizá de ambientes organizacionales fragmentados o lastimados por los enfrentamientos políticos pasados y/o presentes, así como las luchas de poder que entrañan formas de gobierno que han sido poco claras en cuanto a la dimensión académica.
- Indican la urgente necesidad de promover la integración, esbozada como la falta de compartición de ideas, referentes, significados y claridad de metas que deberían ser comunes entre todos.
- Se estima que el fortalecimiento de la cultura por el trabajo académico colegiado incidirá favorablemente disminuyendo los efectos no deseados de trabajar en colectivo (como la simulación o la colegialidad artificial), pero hay que fortalecerlo con insumos específicos que conduzcan o acoten la

encomienda, como una agenda de trabajo, insumos de resultados (justo como las evaluaciones colegiadas del aprendizaje), un diario reflexivo de los aprendizajes personales que se logran al escuchar las experiencias de los colegas, apoyando la difusión de información menos relevante con mecanismos tecnológicos, acotando lo que implica la libertad de cátedra en el marco de la construcción colectiva y dando seguimiento a los acuerdos por parte de la o el líder del colectivo, que menciono aparte, requiere ser un liderazgo transformacional y efectivo.

- En cuanto al fortalecimiento de las evaluaciones de carácter colegiado, así como para mejorar el trabajo en Academia, sugieren formalizar eventos de carácter público como sesiones de intercambio de ideas colegiadas (inter Academias), conversatorios y la compartición de experiencias educativas.
- Por último y en cuanto al contraste entre los hallazgos obtenidos y las hipótesis planteadas para el presente estudio, se observa lo siguiente:

Se confirman las siguientes hipótesis:

1. El diseño, implementación y análisis de las evaluaciones del aprendizaje de carácter colegiado que se gestan al interior de tres unidades académicas de la BUAP, se ve directamente afectado por la naturaleza y rasgos que caracterizan el trabajo en Academia. En este sentido, prevalecen las inquietudes respecto a la efectividad del trabajo académico colegiado en su conjunto, no solo en torno a la formulación y ejecución de las evaluaciones del aprendizaje. Prevalecen percepciones de liderazgos informales que, permitiendo la intromisión de temas ajenos a la Academia, llegan a entorpecer la naturaleza del trabajo colegiado.
2. Una importante proporción de las y los profesores desconocen los conceptos técnicos específicos relacionados con la realización de evaluaciones referidas a criterio. Definitivamente,

prevalecen las evaluaciones normativas, es decir, aquellas en las que los logros de las y los estudiantes son valorados a partir de aquel o aquella que más aprendió, dificultándose la implementación de evaluaciones en las que prevalezca el contraste respecto a un criterio previa y colegiadamente establecido como el deseable

3. Las evaluaciones departamentales o colegiadas se diseñan y desarrollan sin apoyo de una agenda de trabajo ni la participación de un porcentaje representativo de los integrantes de la academia que posibilite el intercambio de experiencias y el aprendizaje colaborativo. Los hallazgos sugieren que consensan poco los criterios referenciales que implican las evaluaciones colegiadas con sus colegas y que adolecen de la incorporación de los rasgos o atributos establecidos en sus respectivos perfiles de egreso.
4. La integración en torno a actividades de academia está relacionada significativamente con variables sobre identidad docente, sentido de pertenencia institucional y la percepción sobre la calidad del clima organizacional prevaleciente en su contexto de referencia. En este sentido, el hallazgo más representativo oscila en torno no a su participación, sino a la efectividad de sus aportaciones y/o colaboraciones.

Se descarta la hipótesis planteada sobre que:

1. Las agendas de trabajo de las academias no incorporan la revisión de los resultados de aprendizaje y/o la discusión de las estrategias de enseñanza. En este sentido, los resultados arrojan que un 61% de los encuestados señalan incluir actividades de revisión sobre lo que ocurre en torno a proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que, aunque sin ser la mayoría, un 47% señala que revisan los resultados de aprendizaje obtenidos, por

lo que no se puede establecer una sólida y clara relación entre las variables de la colegialidad y los fenómenos descritos; lo que no se puede asegurar categóricamente, son aseveraciones en torno a la calidad de esos abordajes, esto es: qué tanto su discusión en Academia, impacta favorable o desfavorablemente en desempeños posteriores, aunque la premisa inicial es que el simple hecho de dialogar sobre ellos detonará procesos reflexivos ineludibles en todos los participantes.

CAPÍTULO V

PROPUESTAS DE APOYO/INTERVENCIÓN

En el presente capítulo y, a partir de los hallazgos realizados, se esbozan algunas sugerencias y recomendaciones para mejorar/fortalecer las evaluaciones y el trabajo académico colegiado en relación con el desarrollo de evaluaciones colegiadas del aprendizaje. Estas propuestas se integran básicamente en cuatro apartados:

1. Recomendaciones de insumos de información para fortalecer el trabajo en Academia, en relación con la construcción de evaluaciones de carácter colegiado, los cuales se estima que enriquecerían las reflexiones a partir de una serie de preguntas detonadoras que les conduzcan a concreciones sobre los medios y la forma de evaluar los saberes. Este referente sería particularmente útil para evaluaciones relacionadas con las denominadas asignaturas integradoras pues no solo constituyen un momento de conjunción de varios saberes (abordados previamente por otras asignaturas), sino que las evaluaciones se sitúan (o deberían hacerlo) en la integración de evidencias de logro alineadas con la demostración de niveles de desempeño de las competencias específicas del programa educativo.
2. Planteamiento de algunas estrategias para fortalecer el trabajo en Academia encaminadas sobre todo a promover un trabajo dirigido hacia el logro de objetivos específicos.
3. Sugerencias para mejorar/fortalecer el programa de evaluaciones colegiadas del aprendizaje por asignatura.
4. Una guía orientadora para la delimitación del objeto a evaluar, la construcción de la tabla de especificaciones y la formulación de ítems de opción múltiple.

Guía Orientadora 1: Insumos para Enriquecer el Trabajo en Academia

Como producto del presente trabajo se ha identificado la necesidad de dotar de mejores elementos informativos que brinden mayor certeza a las Academias para conducir sus procesos reflexivos, por lo que derivado de un análisis de algunos programas e información disponible en la institución

- Información sobre egresados. La institución cuenta con un sólido programa denominado Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE) el cual cuenta con datos suficientes para nutrir reflexiones colegiadas, entre ellas, información como la siguiente:

Tabla 33

Insumos para Enriquecer el Trabajo en Academia; fuente: Egresados

Fuente de información	Insumo concreto	Posibilidades de análisis / intervención	Resultado
Programa Institucional de Seguimiento a Egresados	Respuesta a la pregunta abierta <i>¿Cuáles son las principales actividades que realizas en tu puesto/trabajo/negocio?</i>	Mediante la técnica de análisis de contenidos, categorización de las respuestas en:	▪ Saberes teóricos, procedimentales, actitudinales y los relacionados con las habilidades sociales blandas, o ▪ Asociación con las competencias promovidas por el programa educativo de referencia, para a partir de ello, integrar una matriz que relacione competencias/evidencias de desempeño, o ▪ Integrar un listado de evidencias que podrían ser útiles para integrarse como mecanismos de evaluación.
Programa Institucional de Seguimiento a Egresados	Datos sobre el ingreso y posicionamiento de egresadas y/o egresados en el mercado laboral.	Clasificación de casos por área o temática de interés curricular y/o por área de especialización del egresado/a.	Invitación para actualizar contenidos, habilidades, competencias, actitudes, valores y, por ende, evaluaciones.

- Sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, en el cual participan no solo los docentes que imparten la asignatura, sino aquellos que han tenido la oportunidad de impartir asignaturas relacionadas.

Tabla 34

Insumos para Enriquecer el Trabajo en Academia; fuente: FODA y calificaciones

Fuente de información	Insumo concreto	Posibilidades de análisis / intervención	Resultado
Docentes integrantes de la Academia	Elaboración conjunta de un diagnóstico FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) de periodicidad anual, sobre las habilidades de aprendizaje que muestran sus estudiantes.	Posibilidad de integrar indicadores de proceso* que permitan dar un seguimiento periódico y concreto.	• El formato FODA favorece reflexiones más completas en vez de solo centrarse en los aspectos negativos. El diagnóstico puede incluir aspectos relacionados con la infraestructura necesaria para el desarrollo de la asignatura. • Permitiría también la identificación de algunos ajustes curriculares. • Posibilitar un diálogo situado en problemáticas concretas y los resultados que brindan diferentes estrategias de intervención. • Desarrollo de conversatorios formales entre docentes y estudiantes.
Dirección de Administración Escolar (DAE) / Director/a de la UA	Distribución de calificaciones asentadas en actas por todos los docentes de la asignatura.	Análisis simple de frecuencias de las calificaciones asentadas en valores de 5 a 10, con recodificación de datos para no conocer lo asentado por cada docente.	• Dispersión de las calificaciones, particularmente la proporción de reprobados/as (con 5) y aprobados/as con la calificación más alta (10) • Concientización del comportamiento en cuanto a evaluaciones sumativas, de los índices de aprobación/reprobación por asignatura. • Concientización del sesgo natural en que puede incurrir el estilo evaluativo de cada docente, y que haría necesaria la implementación de evaluaciones colegiadas.

* Nota: Los indicadores de proceso suelen construirse sobre la base de características observables o medibles que evidencien los cambios y/o progresos que produce un programa o estrategia determinada en relación con el logro de resultados o metas específicas; algunos de ellos pueden ser: escalas estimativas, las propias evaluaciones colegiadas intermedias o autoevaluaciones estudiantiles con fines diagnósticos.

- Autoevaluaciones docentes sobre los resultados y/o niveles de desempeño alcanzados por sus estudiantes, sobre la base de referentes óptimos contra los cuales cada profesor pueda contrastar sus propios hallazgos o resultados alcanzados por sus estudiantes.

Tabla 35

Insumos para Enriquecer el Trabajo en Academia; fuente: Autoevaluaciones

Fuente de información	Insumo concreto	Posibilidades de análisis / intervención	Resultado
Docentes integrantes de la Academia	Autoevaluaciones anónimas en las que cada docente exprese las principales fortalezas y/o áreas de oportunidad que enfrenta en su trabajo cotidiano en la impartición de la asignatura.	El referente de contraste puede construirse por: - Especificidades disciplinares - Momentos o etapas de la asignatura - Elementos concretos de la didáctica asociada como estrategias, recursos o materiales, o - Resultados alcanzados por sus estudiantes	• Abrir los resultados a consulta de todos los docentes, para que puedan revisar, sin sentirse exhibidos, las problemáticas que enfrentan otros profesores y cómo las han abordado. • Desarrollo de conversatorios

Guía Orientadora 2: Estrategias para el Fortalecimiento del Trabajo en Academia

- Formalizar su constitución, formas de estructuración mínimas deseables, alcances, medios y estrategias de comunicación y convocatoria, vinculando con la normativa y regulaciones universitarias. Aunque existe la voluntad institucional de posibilitar la organización académica de las formas que mejor convengan a cada contexto, prevalecen algunas lagunas normativas que parecen repercutir en una parálisis -organizativa y operacional- por falta de claridad. Sería conveniente sugerir las formas mínimas de organización esperadas, por ejemplo, el contar con un líder por cada academia que, además, tenga una permanencia de un tiempo mínimo determinado, así como funciones claras y específicas, mecanismos formales de convocatoria, especificación de sanciones derivadas de no participar, formas de compartición de información, claridad sobre si pueden o no participar docentes hora clase, entre otras.
- Regular el diálogo con reglas claras de inclusión, respeto, empatía y construcción conjunta a partir de la divergencia de opiniones. Para este efecto, el papel de los líderes resulta crucial, pues es quien puede conducir y mediar en un diálogo constructivo, respetuoso y propositivo. Los líderes requieren incorporarse a un programa de desarrollo de habilidades específicas para la comunicación estratégica y asertiva, así como la mediación y la comunicación.
- Integración de un repositorio compartido para la visualización de acuerdos y reflexiones contruidos por las Academias, incluyendo: cargos y comisiones, actas de acuerdos, listas de asistencia, productos específicos de trabajo como el programa, portafolios de estudiantes, etc. En este mismo repositorio/plataforma, podrían situarse otros elementos o insumos de información, como mecanismos de autoevaluación, la consulta de sus resultados e incluso, el diálogo virtual entre docentes.
- Desarrollar una agenda interna de capacitación/formación para la Academia. Las necesidades de formación/capacitación han solido abordarse desde

ópticas individualistas y se ha abierto poco el diálogo respecto a las necesidades concretas que presentan áreas en particular, por lo que sería conveniente analizar los inventarios de necesidades agrupados por asignatura.

- Colegiar algunas estrategias comunes para el abordaje con los estudiantes. Si bien las estrategias didácticas que emplea cada profesor/a pueden diferir entre sí dependiendo de múltiples variables asociadas a los rasgos particulares de cada grupo de estudiantes, a requerimientos contextuales o hasta elementos culturales y sociales, sería deseable colegiar el empleo de alguna estrategia básica asociada principalmente a estrategias de aprendizaje activo (o las dispuestas institucionalmente) y si así la asignatura lo requiere, como el Aprendizaje basado en retos (ABR), Aprendizaje basado en proyectos (ABP), integración de un portafolio de evidencias, entre otras, que no solo promueva la igualdad de condiciones y oportunidades de aprendizaje, sino que establezca referentes comunes entre diferentes estilos de enseñanza.
- Dotar a las Academias de una agenda de trabajo, no solo en torno a las evaluaciones, sino como parte de sus funciones regulares y en la cual se especifiquen los productos mínimos que se esperan de su trabajo.

Guía Orientadora 3: Para el Fortalecimiento de las Evaluaciones Colegiadas del Aprendizaje por Asignatura

- Instar a las Academias a la identificación de las asignaturas en las que, de acuerdo a la evidencia disponible, se desarrollan saberes clave para la formación profesional sin los cuales, un egresado mostraría severas deficiencias formativas. Para este diagnóstico se recomienda la realización de *focus group* en los que participen egresados formados en la misma institución o bien, la aplicación de la metodología Delphi en la que participen expertos de otras instituciones educativas, así como egresados de la BUAP.
- Instar a las Academias a analizar la dispersión de las calificaciones asentadas en actas por todas y todos los docentes de la misma asignatura. A mayor dispersión, se hace más necesaria la implementación de mecanismos de evaluación que disminuyan las brechas de inequidad y desigualdad entre contextos, docentes y estudiantes.
- Incrementar la construcción rúbricas por cada competencia prevista en cada programa educativo a partir de las cuales se puedan referenciar exámenes prácticos de medio trayecto (que podrían configurarse en torno a ejecuciones prácticas y/o proyectos) en los que converjan varias asignaturas (a manera de símil de las asignaturas, evaluaciones integradoras), pero que evidencien el avance en los niveles de logro de las y los estudiantes respecto a las metas educativas previstas.
- Implementar una estrategia mediática que contravenga las resistencias y posicione el corpus ideológico valoral promovido/esperado por la institución.
- Integrar en las evaluaciones un componente que le dé cabida a la creatividad de los estudiantes, promoviendo procesos más integrales, menos fragmentados y más creativos.
- Incorporar a los procesos evaluativos los principios y normas éticas comúnmente aplicables como forma de comprensión y representación de un ejercicio profesional.

Guía Orientadora 4: La Delimitación del Objeto a Evaluar, la Construcción de la Tabla de Especificaciones y la Construcción de Ítems de Opción Múltiple

La delimitación del objeto a evaluar

La mayoría de los exámenes colegiados o departamentales (o también denominados *a gran escala*) que se implementan en las instituciones educativas se hace a partir del formato de exámenes objetivos o con reactivos de opción múltiple, lo cual requiere una serie de insumos de referencia para evitar desviaciones en las mediciones del constructo de referencia, las cuales pueden ocasionar que las evaluaciones pierdan validez, por ejemplo, mediante aproximaciones incorrectas y/o subrepresentadas.

El objeto a evaluar –también denominado *perfil de referencia* en la literatura- implica la realización de un ejercicio crítico por parte de un grupo de expertos, incluido el corpus docente responsable de la impartición y/o desarrollo de esos saberes, a través del que se especifica lo que habrá de evaluarse y que sea lo más representativo para tomar una decisión, ya sea ajustar el proceso de enseñanza aprendizaje (evaluación formativa), o para acreditar o no a una o un estudiante (evaluación sumativa) en la asignatura de referencia.

De acuerdo a la literatura revisada, se identificaron dos procedimientos como los más relevantes, el de análisis crítico de contenido y el basado en la teoría de sistemas o grafos, también denominado análisis reticular, presentándose a continuación una propuesta que integra ambas ideas.

Análisis crítico de contenido

Una forma simple de entender la organización o estructura de una disciplina (o en este caso, de una asignatura) es conociendo su objeto de estudio, sus fundamentos teóricos y epistemológicos, así como las metodologías que emplea para abordar los problemas que estudia. A continuación, se presenta una tabla que contiene los elementos necesarios para este primer paso y que a partir de este ejemplo el equipo diseñador elabore su propia tabla, para definir la asignatura y sus saberes a evaluar.

Tabla 36:

Análisis de contenidos

Eje de reflexión	Organización del contenido	Resultados de aprendizaje esperados	Actividades, métodos y recursos para la enseñanza	Evaluación
		¿Qué deberían saber o ser capaces de realizar las y los estudiantes como resultado del aprendizaje?	¿Qué actividades y estrategias son las apropiadas para que las y los estudiantes desarrollen los saberes previstos?	¿Cómo pueden demostrar que han adquirido o desarrollado los saberes y/o los niveles de competencia esperados?
Objetivo general de la asignatura	• Descripción de los objetivos			
Nivel de la asignatura	• Básico • Formativo			
Eje curricular o área	• Área de especialización dependiendo de la licenciatura			
Conocimientos	• Conocimientos temáticos, dependiendo de la fundamentación teórica de la disciplina.			
Unidades temáticas	• Objetivos específicos de aprendizaje por unidad temática			
Dosificación de contenidos (descripción)	• Unidades de aprendizaje por curso • Temas por unidad • Subtemas de unidad.		• Estrategias de enseñanza-aprendizaje • Procedimientos - Técnicas	
Contribución del programa al perfil de egreso	• Conocimientos • Habilidades • Actitudes • Valores			
Contribución del programa de asignatura al desarrollo del área de formación general universitaria (o en su caso, las competencias genéricas)	• Formación general universitaria			

Correlación	• Asignaturas precedentes
	• Asignaturas

consecuentes

Fuente: Elaboración propia

Segunda fase: la reticulación

De la tabla anterior se desprende una aproximación a las reflexiones iniciales que se tienen que formular en torno no solo a lo que se abordará durante la asignatura, las mejores estrategias de enseñanza para lograr su aprendizaje y las alternativas para su evaluación, sino una guía para relacionar las unidades de aprendizaje con sus temas y/o subtemas, para lo cual se recomienda apoyarse en la estrategia de la reticulación.

La reticulación es una técnica gráfica que permite organizar el conocimiento curricular de acuerdo con determinadas categorías de organización (áreas temáticas, asignaturas, temas, etcétera) y las relaciones de dependencia/interdependencia que existen entre ellos. Esta técnica se fundamenta en la Teoría General de Sistemas —particularmente en sus derivaciones de la Teoría de Redes y la Teoría de Grafos— y permite analizar un plan de estudios (o programa de asignatura) de acuerdo a su estructura (explícita e implícita) de conocimientos sobre la cual se construye.

Elaboración de retícula del contenido curricular

Es necesario efectuar un análisis de contenido de diversas fuentes que definen el currículo de la asignatura, tales como el plan y los programas de estudios, para establecer las relaciones más fehacientemente. Una vez realizado el análisis, se realiza un registro del dominio curricular completo en una tabla de doble entrada, llamada retícula de contenidos curriculares y posteriormente, las relaciones entre ellos se representan mediante una imagen en la que las asociaciones se establecen mediante flechas, o bien, en otra matriz, como se ilustra a continuación.

Tabla 37.

Retícula de contenidos curriculares

Unidad, tema, subtema	Contenido temático	Saberes previos que requiere (Puede desarrollarse o mostrarse de acuerdo a la clave de identificación de la primera columna)	Bibliografía asociada (Básicamente, se requiere establecer el fundamento teórico del que parte)
UNIDAD 1			
- Tema 1			
- Subtema 1			
- ...			
UNIDAD 2			
- Tema 1			
- Subtema 1			
- ...			
...			

Fuente: Elaboración propia

Una vez concluido el desglose, cuyo producto notable es el esbozo de una retícula, se procede a la elaboración de un modelo gráfico que debe permitir mostrar los contenidos y las relaciones de servicio entre ellos.

Dicha retícula identifica:

- Contenidos fuente. Son aquellos que prestan servicios a otros contenidos - Contenidos sintéticos. Los que reciben servicios de otros contenidos.
- Contenidos rama o de enlace. Dan y reciben servicios simultáneamente.
- Contenidos aislados. No presentan relaciones con otros contenidos.

Relaciones

- Las relaciones entre contenidos se representan por medio de flechas.
- Una flecha continua significa una relación fuerte entre contenidos; una flecha discontinua significa una relación más débil o, en su caso, una trayectoria alternativa.
- Las trayectorias alternativas consideran diferentes necesidades institucionales o posibilidades de adaptación a las condiciones grupales.

Consideraciones

1. La relación más usual entre contenidos es la antecedente- consecuente. Esto significa que un contenido tiene todos los elementos epistemológicos necesarios y suficientes para poder abordar el siguiente.
2. Otro tipo de relación es la interacción o causalidad recíproca, la cual establece que determinados elementos de un contenido prestan un servicio a otro contenido pero que, a su vez, ciertos elementos de este último son necesarios para abordar aquel. Esta relación establece que ambos contenidos deben prestarse el servicio que requieren, antes de abordar un tercer contenido.

El análisis consiste en representar gráficamente los contenidos de la asignatura por eje curricular (unidad, componente, tema, subtema), haciendo explícitas las relaciones de servicio entre ellos. Puesto que en la reticulación las relaciones entre los contenidos pueden ser de naturaleza epistemológica, pedagógica, disciplinaria o de alguna otra clase, el número y tipo de enlaces que establece un contenido son elementos estratégicos para definir su importancia relativa respecto a otros. Por lo tanto, es necesario considerar lo siguiente:

- a) Un contenido es relevante si proporciona numerosos servicios de contenido. En este caso, su relevancia radica en ser requisito de otros; es decir, si no se logra su aprendizaje, el aprendizaje de los que dependen de él se verá afectado. Se trata de un importante contenido fuente.

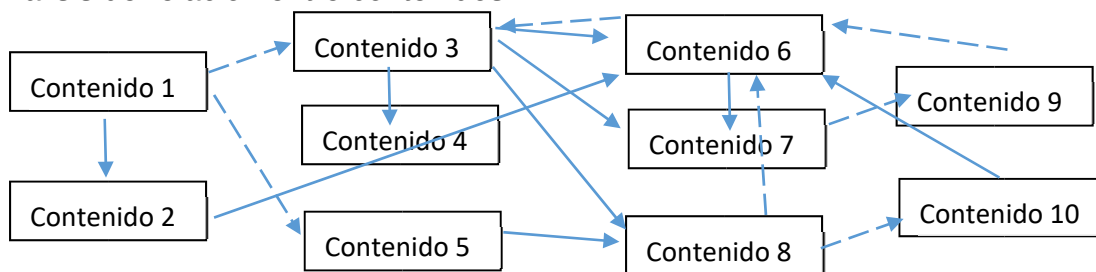
- b) Un contenido es relevante si recibe numerosos servicios de otros contenidos. En este caso, la relevancia estriba en la función sintética que desempeña en el contexto del programa; es decir, se trata de un contenido sintético, probablemente difícil, sobre el cual confluyen varios servicios de contenido que deben ser integrados por él, antes de que el programa educativo pueda continuar.
- c) Un contenido es importante por su relevancia disciplinaria independientemente de los servicios que da o recibe de otros contenidos.
- d) Un contenido es importante por razones de estrategia evaluativa, como sería el caso de la evaluación del aprendizaje de un contenido poco relevante en sí mismo, pero para el cual es más fácil redactar preguntas de opción múltiple y, de esta manera, observar si se logró o no otro más relevante que lo implica en algún sentido.

En seguida, se presentan dos esquemas posibles para realizar la retícula.

Opción 1

Figura 15.

Análisis de relación entre contenidos



En la figura 1 cómo el contenido 3, se podría considerar como **contenido fuente** por tener varias y fuertes relaciones de antecedente-precedente con otros contenidos, a la vez que el contenido 6 se puede considerar contenido sintético pues recibe servicios de otros contenidos y el 8, como contenido rama o de enlace, que son los que dan y reciben servicios simultáneamente.

Opción 2

Tabla 38.

Matriz de relación entre contenidos

Unidades temáticas	1.1	...	2.1	...	3.1	...	4.1	...
1.1							...	
2.1							...	
3.1							...	
4.1								
...								
Tipo de relación entre contenidos			Indica una relación fuerte	Indica una relación secunda ria				

La tarea consiste en identificar el tipo de relación que guardan entre contenidos y posteriormente, identificar aquellos que tienen las relaciones más fuertes y directas para ser evaluados.

Guía Orientadora 5. La Elaboración de la Tabla de Especificaciones

La construcción de una tabla de especificaciones –que forma parte del proceso de planificación, previo a la implementación de la evaluación–, tiene como antecedente un ejercicio de aproximación al constructo que se evaluará, de forma tal que se asegure congruencia entre el contenido de las preguntas y las especificaciones decididas previamente para el examen (o sus versiones), que las preguntas contenidas estén representando adecuadamente el saber a evaluarse (o diferentes dominios), la calidad de las preguntas y algunos otros elementos vinculados con la *validez de constructo* (CODEIC, UNAM, 2020), considerada uno de los elementos más importantes de la evaluación educativa.

Su elaboración requiere del referente previo denominado “perfil de referencia” o “análisis de contenidos”, que es el que se ilustra en los apartados anteriores y que usualmente suele remitirnos al programa de asignatura derivando en definir aquello que se va a evaluar (objeto de la evaluación), por tanto, la tabla de especificaciones constituye el elemento referencial que determina qué se va a evaluar y en qué nivel de complejidad, a fin de orientar el desarrollo de reactivos o atributos que conformen el instrumento de evaluación, incluyendo tres elementos importantes:

- La especificación de lo que se va a evaluar
- Las características de los ítems que se incluirán en la prueba
- Las especificaciones de la prueba por sí misma

La mayoría de las instituciones educativas basan el desarrollo de sus exámenes en los contenidos de los programas de estudio y/o los programas de asignatura, sin llegar a realizar un análisis didáctico o las relaciones entre los mismos, restringiéndose el proceso en gran medida a valoraciones y propuestas desarrolladas por paneles de expertos que se limitan a garantizar la validez de contenido del examen.

Construir una tabla de especificaciones, asegura que se cuente con un referente que brinde los elementos mínimos necesarios para el diseño de instrumentos de evaluación objetivos, válidos y confiables que den transparencia a la evaluación y realmente permitan establecer una relación entre los planes y programas de estudio y las evaluaciones. Esta metodología brinda, bajo un enfoque educativo basado en competencias, transparencia a la evaluación con el conocimiento previo de los indicadores propuestos para los estudiantes a manera de guía de estudio

La planificación de los procesos de evaluación debe recuperar los contenidos y objetivos de aprendizaje que corresponde a cada una de las fases y etapas del aprendizaje y para la elaboración de la tabla de especificaciones, consideraremos las siguientes fases.

Fase 1. Determinación del número de ítems.

En la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje es importante partir de la premisa de que no es posible que podamos evaluar absolutamente todo lo enseñado y lo aprendido, de ahí la necesidad de realizar un muestreo de los contenidos más significativos a evaluar, ya sean declarativos o procedimentales y esta selección se elabora ya sea con base en la carga horaria de cada uno de los temas dentro de un programa, o identificando aquellos que concentran la mayor cantidad de conocimientos precedentes.

Si partimos del análisis de la carga horaria, o el tiempo dedicado a cada tema, se elabora una tabla en la que se especifica el tiempo (por ejemplo, en horas) por tema y luego se determina la proporción de tiempo (en porcentaje), de tal forma que este análisis nos lleve a determinar la proporción de ítems que habríamos de incorporar por tema.

Ejemplo:

Tabla 39.

Proporción de ítems por horas dedicadas al contenido

Unidad	Horas al semestre	Total de horas del semestre	Proporción de tiempo dedicado/Porcentaje del número de ítems	Número de ítems en una prueba de 20 preguntas
Unidad 1	20	80	25 %	5
Unidad 2	10	80	12.5%	3
Unidad 3	5	80	6.25%	1
Unidad 4	20	80	25%	5
Unidad 5	25	80	31.25%	6

Otra alternativa para determinar el peso de los ítems

Si no se parte del tiempo dedicado a cada tema, se puede partir de la matriz de análisis reticular apoyándose de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué importancia tiene cada contenido dentro de la experiencia total de aprendizaje?
2. ¿Qué aspectos del aprendizaje – dominios – tienen mayor retención y valor de transferencia?
3. ¿Qué importancia le asignan a cada contenido los docentes?

Fase 2. Construcción del contenido del examen a partir de los perfiles de referencia

Una vez que se ha determinado el número de ítems que se incluirán en la prueba – a partir -por supuesto- del tiempo disponible para realizarla, del número de horas dedicadas a cada unidad y/o de la importancia relativa del contenido, se procede a la elaboración de la tabla de especificaciones tomando en cuenta los aprendizajes esperados que deben evaluarse -a partir del perfil de referencia elaborado previamente-, el cual tiene como propósito interrelacionar los contenidos educativos, los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación, ubicando el

nivel taxonómico en que serán evaluados de acuerdo con los objetivos del programa.

Para completar la tabla, con estos elementos de referencia, se puede llegar a la delimitación de al menos, los siguientes elementos:

1. Por cada tema o subtema, el o los objetivos de aprendizaje
2. Para cada objetivo, la o las especificaciones o logros de aprendizaje que deberá evidenciar el estudiante
3. Para cada especificación, el nivel taxonómico o de dificultad con el que se deberá mostrar la evidencia de logro

Tabla 40.

Tabla de especificaciones

Unidad	Tema y subtema	Aprendizajes esperados		Nivel taxonómico (Marzano)					
		(Se desglosa de acuerdo al perfil de referencia para facilitar la identificación del nivel taxonómico)	# de ítems en prueba de 20 preguntas	Recuperación	2 1 Comp	3 Anál	4 Aplic	5 Metacognición	6 Autorregulación
Unidad 1	Tema 1.1	Xxxxxxx	5						
						Subtema 1.1.1		Xxxxxxx	
						1		2	2
Unidad 2	Subtema 1.1.2 Tema 1	Xxxxxxx Xxxxxxx	3						
						2		1	
Unidad 3	Subtema 1	Xxxxxxx Xxxxxxx	1						
						1			
Unidad 4	Subtema 2	Xxxxxxx	5						
						3	2		
Unidad 5	Tema 1	Xxxxxxx	6						
						Xxxxxxx		1	2
						2		1	

Fuente: elaboración propia

Entre otros propósitos, la tabla de especificaciones facilita la intercomunicación con otras y otros colegas al contener información de referencia para que puedan desarrollar reactivos similares en cuanto al nivel de complejidad, reduciendo de manera importante las brechas en la interpretación de lo esperado.

Para Comprender los Conceptos Relacionados con Taxonomía

Una taxonomía consiste en una clasificación jerarquizada de elementos comunes entre sí para fines de su estudio, comprensión y ordenamiento. El concepto, que surge inicialmente en el campo de la biología, se trasladó al campo educativo por algunos investigadores a fin de aproximarse a la comprensión de lo que ocurre en la mente y la conducta humana cuando se aprenden cosas nuevas, bajo el supuesto de que, a mayor aprendizaje logrado, se pueden evidenciar conductas y/o procesos de pensamiento más complejos.

Esto resulta sumamente práctico a la hora de establecer el nivel de complejidad en que se pretende lograr un aprendizaje y más aún, cuando se trata de evaluarlo. De ahí que, en educación, es casi de uso generalizado el empleo de taxonomías que hablan de estos niveles de logro, siendo las más comunes, las desarrolladas por Benjamin Bloom y su discípulo Marzano. A continuación, se desglosan algunas aproximaciones para facilitar su comprensión.

La Taxonomía de Bloom

Resulta justo comenzar aclarando que desde sus estudios y a fin de evidenciar el logro en el aprendizaje, Bloom propuso tres taxonomías:

1. Una para el ámbito cognitivo o cognoscitivo.
2. Otra para el campo psicomotriz
3. Una más para el ámbito afectivo

En sus estudios, asevera que todo aprendizaje se logra por la interacción de estos tres elementos y se alcanza a evidenciar en cada uno de ellos, creando una taxonomía para cada uno. ***Campo Cognoscitivo***

Comprende el área intelectual que abarca las subáreas del conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación, donde cabe destacar que algunas de éstas presentan subdivisiones.

1. Conocimiento: Implica sólo el conocimiento de hechos específicos y conocimientos de formas y medios de tratar con los mismos, conocimientos de lo universal y de las abstracciones específicas de un determinado campo del saber. Son de modo general, elementos que deben memorizarse. Este nivel está relacionado con la capacidad de recordar hechos específicos, métodos y procesos, esquemas, estructuras o marcos de referencia sin elaboración de ninguna especie, puesto que cualquier cambio o procesamiento de esta información, ya implica la necesidad de realizar un proceso de nivel superior del pensamiento. Requiere que el estudiante repita algún dato, teoría o principio en su forma original, por ejemplo:

- Terminología (palabras, términos técnicos, etc.)
- Hechos específicos (fechas, partes de algo, acontecimientos, etc.)
- Convencionalismos (formas de tratar ideas dentro de un campo de estudio, acuerdos generales, fórmulas)
- Corrientes y sucesiones (tendencias y secuencias)
- Clasificaciones y categorías (clases, grupos, divisiones, etc.) criterios (para juzgar o comprobar hechos, principios, opiniones y tipos de conducta)
- Metodologías (métodos de investigación, técnicas y procedimientos)
- Principios y generalizaciones (abstracciones particulares para explicar, describir, predecir o determinar acciones)
- Teorías y estructuras (evocación de teorías, interrelaciones de los principios y generalizaciones)

2. Comprensión: La comprensión concierne al aspecto más simple del entendimiento y consiste en captar el sentido directo de una comunicación o de un fenómeno, como la comprensión de una orden escrita u oral, o la percepción de lo que ocurrió en cualquier hecho particular. Se refiere a la capacidad de comprender o aprehender; en donde el estudiante sabe qué se

le está comunicando y hace uso de los materiales o ideas que se le presentan, sin tener que relacionarlos con otros materiales o percibir la totalidad de sus implicaciones. El material requiere de un proceso de transferencia y generalización, lo que demanda una mayor capacidad de pensamiento abstracto. Requiere que el alumno explique las relaciones entre los datos o los principios que rigen las clasificaciones, dimensiones o arreglos en una determinada materia, conocimiento de los criterios fundamentales que rigen la evaluación de hechos o principios, y conocimientos de la metodología, principios y generalizaciones. Ejemplos:

- Traducción (parafrasear; habilidad para comprender afirmaciones no literales como simbolismos, metáforas, etc.; traducir material matemático, simbólico, etc.)
 - Interpretación (explicación o resumen; implica reordenamiento o nuevos arreglos de puntos de vista)
 - Extrapolación (implicaciones, consecuencias, corolarios, efectos, predicción, etc.)
3. Aplicación: La aplicación concierne a la interrelación de principios y generalizaciones con casos particulares o prácticos.

Este nivel de logro cognitivo se guía por los mismos principios de la comprensión y la única diferencia perceptible es la cantidad de elementos novedosos (para el sujeto que ejecuta) en la tarea por realizar. Implica la necesidad de utilizar abstracciones en situaciones particulares y concretas. Pueden presentarse en forma de ideas generales, reglas de procedimiento o métodos generalizados y pueden ser también principios, ideas y teorías que deben recordarse de memoria y aplicarse para analizar, solucionar o revisar algo, por ejemplo:

- Solución de problemas en situaciones particulares y concretas (utilización de abstracciones en tipos de conducta y tipos de problemas)

4. Análisis: El análisis implica la división de un todo en sus partes y la percepción del significado de las mismas en relación con el conjunto. El análisis comprende el análisis de elementos, de relaciones, etc.

Este nivel consiste en descomponer un problema determinado entre sus diferentes componentes o partes y descubrir o identificar las relaciones existentes entre ellos. En general podemos decir que la eventual solución de un planteamiento se desprende de las relaciones que se descubren entre los elementos constituyentes. Implica el fraccionamiento de una comunicación en sus elementos constitutivos de tal modo, que aparezca claramente la jerarquía relativa de las ideas y se exprese explícitamente la relación existente entre éstas. Entre las tareas a nivel cognitivo con este nivel, encontramos:

- Análisis de elementos (reconocer supuestos no expresados, distinguir entre hechos e hipótesis)
- Identificación de relaciones entre los elementos (conexiones e interacciones entre elementos, comprobación de la consistencia de las hipótesis con informaciones y suposiciones dadas)
- Reconocimiento de los principios de organización de la situación problemática (estructura explícita e implícita; reconocimiento de formas y modelos, técnicas generales utilizadas, etc.)
- Identificación de conclusiones y fundamentación de enunciados.

5. Síntesis: A la síntesis concierne la comprobación de la unión de los elementos que forman un todo. Puede consistir en la producción de una comunicación, un plan de operaciones o la derivación de una serie de relaciones abstractas.

Es el proceso de trabajar con fragmentos, partes, elementos, organizarlos, ordenarlos y combinarlos para formar un todo, un esquema o estructura que antes no estaba presente de manera clara. Requiere la reunión de los

elementos y las partes para formar un todo. Tareas con este nivel de complejidad son:

- Elaboración de un plan o conjunto de actos planeados (habilidad para proponer formas de comprobar las hipótesis)
- Desarrollo de conjuntos de relaciones para clasificar o explicar datos
- Deducción de proposiciones y relaciones (de un grupo de proposiciones básicas o de representaciones simbólicas)
- Construcción de un modelo o estructura
- Reordenación de las partes en una secuencia lógica

6. Evaluación: Este tipo de conocimiento comprende una actitud crítica ante los hechos. La evaluación puede estar en relación con juicios relativos a la evidencia interna y con juicios relativos a la evidencia externa.

Se refiere a la capacidad para evaluar; se mide a través de los procesos de análisis y síntesis. Requiere formular juicios sobre el valor de materiales y métodos, de acuerdo con determinados propósitos. Incluye los juicios cuantitativos y cualitativos de acuerdo a los criterios que se sugieran (los cuales son asignados). Actividades relacionadas, son:

- Juicios en función de evidencia interna (de exactitud lógica, consistencia o criterio interno)
- Juicios en función de criterios externos (criterios seleccionados; comparación de teorías, comparación de un trabajo con respeto a normas, etc.).

Tabla 41.

Verbos asociados a cada nivel de dominio

NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III	NIVEL IV	NIVEL V	NIVEL VI
CONOCER	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	SINTETIZAR	EVALUAR
Definir Describir Identificar Clasificar Enumerar Nombrar Reseñar Reproducir Seleccionar Fijar	Distinguir Sintetizar Inferir Explicar Resumir Extraer conclusiones Relacionar Interpretar Generalizar Prededir Fundamentar	Ejemplificar Cambiar Demostrar Manipular Operar Resolver Computar Descubrir Modificar Usar	Desglosar Dividir Distinguir Reconocer Estructurar Organizar	Categorizar Compilar Crear Diseñar Organizar Reconstruir Combinar Componer Proyectar Planificar Esquematizar Reorganizar	Juzgar Justificar Apreciar Comparar Criticar Fundamentar Contrastar Discriminar

Campo Psicomotriz

Dentro de este dominio se clasifican fundamentalmente las destrezas, las cuales son conductas que se realizan con precisión, exactitud, facilidad, economía de tiempo y esfuerzo. Las conductas del dominio psicomotriz pueden variar en frecuencia, energía y duración.

- La frecuencia indica el promedio o cantidad de veces que una persona ejecuta una conducta.
- La energía se refiere a la fuerza o potencia que una persona necesita para ejecutar la destreza, y
- La duración es el lapso durante el cual se realiza la conducta.

Un ejemplo de objetivo en este dominio podría ser: escribir en forma legible. En el aprendizaje de destrezas, como en el de otras habilidades, el docente puede proponer como objetivo, no solo que el alumno realice la conducta con precisión y exactitud, sino también que la use siempre que su empleo sea pertinente. Por ejemplo, puede no solo plantear como objetivo que el alumno aprenda a escribir en forma legible, sino que siempre lo haga de esa manera. En este caso, el objetivo

ya no es la destreza para escribir en forma legible sino el hábito de escribir en forma legible.

Niveles de objetivos que conforman el dominio psicomotriz

Tabla 42

Verbos asociados al dominio psicomotriz, Taxonomía de Bloom

DESTREZA
Montar
Calibrar
Armar
Conectar
Construir
Limpiar
Componer
Altar
Fijar
Trazar
Manipular
Mezclar

Campo Afectivo

El criterio que sirve de base para la discriminación de las categorías de los objetivos en el campo afectivo es el grado de interiorización que una actitud, valor o apreciación se revela en la conducta de un mismo individuo. Los objetivos del campo afectivo se manifiestan a través de la recepción, la respuesta, la valorización, la organización y la caracterización con un valor o un complejo de valores.

Niveles de objetivos en el dominio afectivo

Tabla 43

Verbos asociados al dominio afectivo, Taxonomía de Bloom

NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III	NIVEL IV	NIVEL V
TOMA DE CONCIENCIA	RESPONDER	VALORAR	ORGANIZACIÓN	CARACTERIZACION POR MEDIO DE UN COMPLEJO DE VALORES
Preguntar Describir Dar Seleccionar Usar Elegir Seguir Retener Replicar Señalar	Contestar Cumplir Discutir Actuar Informar Ayudar Conformar Leer Investigar	Explicar Invitar Justificar Adherir Iniciar Proponer Compartir Defender	Adherir Defender Elaborar Jerarquizar Integrar Combinar Ordenar Relacionar	Actuar Asumir Comprometerse Identificarse Cuestionar Proponer

Históricamente, se han solido emplear más los niveles que evidencian el logro en el ámbito cognitivo, por ser los de más fácil acceso en el terreno educativo.

La Taxonomía de Marzano

Similar a la taxonomía de Bloom, Marzano propuso su propia versión, solo que reacomodando algunos niveles de dominio y aseverando que el aprendizaje es posible gracias a la interacción de dos dimensiones o clasificaciones: los dominios

del conocimiento y los correspondientes al procesamiento. Para muchos esta aproximación resulta más útil y precisa para el entorno educativo, pues presupone a un individuo en continuo cambio debido al aprendizaje logrado.

Se ilustra a continuación la tabla de clasificación, con sus verbos asociados.

TAXONOMÍA DE ROBERT MARZANO¹
VERBOS RECOMENDADOS PARA INDICADORES Y NIVELES COGNITIVOS

- NIVEL COGNOSCITIVO 						+					
1 RECUPERACIÓN Dimensión 1 Actitudes y percepciones positivas acerca del aprendizaje.		2 COMPRESIÓN Dimensión 2 Adquisición e integración del conocimiento.		3 ANÁLISIS Dimensión 3 Extender y refinar el conocimiento.		4 APLICACIÓN Dimensión 4 Usar el conocimiento significativamente.		5 METACOGNICIÓN Dimensión 5 Hábitos mentales productivos.		6 Dimensión SELF-SYSTEM= Sistema de uno mismo ~AUTOREGULACIÓN Sistema de Conciencia del Ser	
Se refiere al hecho de que sin actitudes y percepciones positivas, los estudiantes difícilmente podrán aprender adecuadamente.		Se refiere a ayudar a los estudiantes a integrar el conocimiento nuevo con el conocimiento que ya se tiene; de ahí que las estrategias instruccionales para esta dimensión están orientadas a ayudar a los estudiantes a relacionar el conocimiento nuevo con el previo, organizar el conocimiento nuevo de manera significativa, y hacerlo parte de su memoria de largo plazo.		Se refiere a que el educando añade nuevas distinciones y hace nuevas conexiones; analiza lo que ha aprendido con mayor profundidad y mayor rigor. Las actividades que comúnmente se relacionan con esta dimensión son, entre otras, comparar, clasificar y hacer inducciones y deducciones.		Se relaciona, según los psicólogos cognoscitivistas, con el aprendizaje más efectivo, el cual ocurre cuando el educando es capaz de utilizar el conocimiento para realizar tareas significativas. En este modelo instruccional cinco tipos de tareas promueven el uso significativo del conocimiento; entre otros, la toma de decisiones, la investigación, y la solución de problemas.		Sin lugar a dudas, una de las metas más importantes de la educación se refiere a los hábitos que usan los pensadores críticos, creativos y con autocontrol, que son los hábitos que permitirán el autoaprendizaje en el individuo en cualquier momento de su vida que lo requiera. Algunos de estos hábitos mentales son: ser claros y buscar claridad, ser de mente abierta, controlar la impulsividad y ser consciente de su propio pensamiento.		Está compuesta de actitudes, creencias y sentimientos que determinan la motivación individual para completar determinada tarea.	
(BLOOM NIVEL 1 = CONOCIMIENTO) Observación y recordación de información; conocimiento de fechas, eventos, lugares; conocimiento de las ideas principales; dominio de la materia.		(BLOOM NIVEL 2 = COMPRENSIÓN) Entender la información; captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos; comparar, contrastar; ordenar, agrupar; inferir las causas predecir las consecuencias.		(BLOOM NIVEL 4 = ANÁLISIS) Encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes.		(BLOOM NIVEL 3 = APLICACIÓN) Hacer uso del conocimiento o de la información; utilizar métodos, conceptos, teorías, en situaciones nuevas; solucionar problemas usando habilidades o conocimientos.		(BLOOM NIVEL = SÍNTESIS) Utilizar ideas viejas para crear otras nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimiento de áreas pasadas; predecir conclusiones derivadas.		Evaluación de importancia: determinar que tan importante es el conocimiento y la razón de su percepción. Evaluación de eficacia: identificar sus creencias sobre habilidades que mejorarán su desempeño o comprensión de determinado conocimiento. Evaluación de emociones: identificar emociones ante determinado conocimiento y la razón por la que surge determinada emoción. Evaluación de la motivación: identificar su nivel de motivación para mejorar su desempeño o la comprensión del conocimiento y la razón de su nivel (BLOOM NIVEL 6 = EVALUACIÓN) Comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad. El estudiante valora, evalúa o critica en base a estándares y criterios específicos.	
El estudiante recuerda y reconoce información e ideas además de principios aproximadamente en la misma forma en que los aprendió		El estudiante esclarece, comprende, o interpreta información en base a conocimiento previo		El estudiante diferencia, clasifica, y relaciona las conjeturas, hipótesis, evidencias, o estructuras de una pregunta o aseveración.		El estudiante selecciona, transfiere, y utiliza datos y principios para completar una tarea o solucionar un problema.		El estudiante genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nuevos para él o ella.			
repetir	definir	interpretar	predecir	distinguir	examinar	aplicar	producir	planear	definir	juzgar	detectar
registrar	listar	traducir	asociar	analizar	catalogar	emplear	resolver	proponer	combinar	evaluar	debatir
memorizar	rotular	reafirmar	estimar	diferenciar	inducir	utilizar	ejemplificar	diseñar	reacomodar	clasificar	argumentar
nombrar	identificar	describir	diferenciar	destacar	inferir	demostrar	comprobar	formular	compilar	estimar	cuestionar
relatar	recoger	reconocer	extender	experimentar	discriminar	practicar	calcular	reunir	componer	valorar	decidir
subrayar	examinar	expresar	resumir	probar	subdividir	ilustrar	manipular	construir	relacionar	calificar	establecer gradación
enumerar	tabular	informar	discutir	comparar	desmenuzar	operar	completar	crear	elaborar	seleccionar	probar
enunciar	citar	revisar	contrastar	separar	separar	programar	mostrar	establecer	explicar	medir	
recordar		identificar	distinguir	criticar	ordenar	dibujar	examinar	organizar	concluir	descubrir	recomendar
describir		ordenar	explicar	discutir	explicar	esbozar	modificar	dirigir	reconstruir	justificar	explicar
reproducir		señalar	ilustrar	diagramar	conectar	convertir	relatar	preparar	idear	estructurar	sumar
		exponer		inspeccionar	seleccionar	transformar	clasificar	deducir	reorganizar	pronosticar	valorar
		parafrasear		pedir	arreglar	cambiar	descubrir	resumir	reordenar	predecir	criticar
		comparar		clasificar	categorizar	experimentar	computar	generalizar	desarrollar	apoyar	discriminar
				separar		usar	construir	integrar	reescribir	predecir	convencer
								substituir	generalizar	concluir	establecer rangos
								crear	modificar		
								inventar	plantear		
								plantear hipótesis			

¹ Marzano, R. J. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Experts in Assessment Series, Guskey, T. R., & Marzano, R. J. (Eds.). Thousand Oaks, CA: Corwin

Guía Orientadora 6. Recomendaciones para la Generación de los Ítems

Describimos a continuación una tabla que combina la taxonomía ilustrada anteriormente, con una sugerencia de la instrucción que debe incorporarse en la evaluación.

Tabla 44

Nivel de dominio, habilidad implicada y forma de evaluar

Nivel de dominio	Habilidad que implica	Instrucción en la evaluación
Conocimiento	- Observar	- Liste, nombre
	- Recordar información	- Defina...
	- Conocer fechas, eventos, lugares	- Mencione...
	- Conocer ideas principales	- Describa...
	- Conocer términos, definiciones, conceptos y principios	- Identifique...
	- Entender información	- Muestre...
Comprensión	- Entender significado del material	- Recopile...
	- Traducir conocimiento a un nuevo contexto	- Preguntas como: ¿Qué, quién, cuándo, dónde...?
	- Interpretar hechos, comparar, contrastar	- Resuma...
	- Ordenar, agrupar, inferir causas	- Describa...
	- Predecir consecuencias	- Explique...
		- De ejemplos...
		- Traduzca...
		- Interprete...
		- Asocie...
		- Distinga...
		- Estime...
		- Diferencie...
		- Discuta...

Aplicación

- Usar información
- Usar métodos, conceptos, teorías en nuevas situaciones
- Resolver problemas utilizando habilidades o conceptos

- Aplique...
- Demuestre...
- Calcule...
- Complete...
- Construya...
- Ilustre, muestre...
- Examine...
- Modifique...
- Relacione...
- Clasifique...
- Experimente...
- Discuta...

Análisis

- Ver patrones
- Organizar partes
- Reconocer significados ocultos
- Identificar componentes
- Descomponer material a sus partes y explicar las relaciones jerárquicas

- Analice...
- Separe...
- Ordene...
- Conecte...
- Clasifique (analizando)...
- Explique (analizando)...
- Distinga (entre dos o más cosas)...
- Arregle...
- Compare...
- Infiera...
- ¿Cómo se aplica...?
- ¿Por qué trabaja...de tal manera?
- ¿Cómo se relaciona.... con ...?

Síntesis

- Usar viejas ideas para crear nuevas
- Generalizar a partir de hechos
- Relacionar conocimiento con varias áreas
- Predecir
- Sacar conclusiones
- Producir algo original después de fraccionar el material en sus partes componentes

- Combine...
- Integre...
- Modifique...
- Substituya...
- Planee...
- Diseñe...
- Invente...
- Formule...
- Componga...
- Prepare...
- Genere...
- Reescriba, reordene...
- ¿Cómo apoya esta información a..?
- ¿Cómo diseñaría un experimento que investigue...?

Evaluación

- Comparar y discriminar entre ideas
 - Valorar teorías y presentaciones
 - Escoger con base en argumentos
 - Verificar el valor de una evidencia
 - Reconocer subjetivamente
 - Juzgar basándose en criterios preestablecidos
 - ¿Qué predicciones puede hacer basado en ... información?
 - Valore...
 - Decida, seleccione...
 - Evalúe...
 - Verifique...
 - Recomiende...
 - Juzgue...
 - Discrimine...
 - Apoye...
 - Concluya...
 - Resuma con argumentos
 - ¿Qué juicios puede hacer acerca de....?
 - Compare y contraste...aplicando los siguientes criterios para
-

Recomendaciones para redactar en el nivel taxonómico determinado

1. Conocimiento: Para redactar reactivos es importante que:

- a. El reactivo se encuentre en un nivel similar al utilizado en el aprendizaje original.
- b. No deben expresarse en contextos nuevos, pues implica procesos de pensamiento superiores.
- c. Requiere que el alumno confronte su memoria el dato de un hecho, definición o enunciado con lo que se le está presentando

2. Comprensión:

- a. El material proporcionado para la traducción (transposición a otro contexto o escenario de referencia), interpretación o extrapolación no debe ser el mismo que el utilizado en la enseñanza, pero debe tener características similares en su lenguaje o simbolismo, complejidad y contenido.

- b. Requiere traducir una palabra o expresión por otra, siempre y cuando no se les haya instruido en que la palabra determinada significa aquello, pues se convertiría en reactivo de conocimiento.
- c. Requiere que traduzca una definición formal y abstracta en un ejemplo específico

3. Aplicación:

- a. Se recomienda que el problema empleado sea nuevo, diferente a los utilizados en la enseñanza
- b. El problema debe solucionarse mediante el uso de principios o generalizaciones
- c. Requiere un conocimiento relativamente exacto de los principios o generalizaciones que pueden explicar el fenómeno.
- d. El alumno debe utilizar un principio o generalización no enunciado a fin de resolver un planteamiento. El grado de dificultad aumentaría si tuviera que indicar el principio que utilizó.

4. Análisis:

- a. La situación, el documento o el material del problema debe ser nuevo o diferente del utilizado en la enseñanza.
- b. El material debe estar a disposición del alumno a medida que efectúa el análisis y resuelve el problema.
- c. Deberá analizar datos en donde tome un conjunto de información en un ejercicio y realizar una secuencia de decisiones: distinguir la información pertinente de la que no lo es, evaluar información adicional que se requiera, etc.
- d. Requiere analizar algún problema y evaluar la información que se requiere para tomar decisiones.

- e. Requiere analizar principios organizados en estructuras explícitas e implícitas.
- f. Requiere que se determine el tipo de evidencia que dan apoyo a un determinado enunciado teórico.
- g. Implica analizar cierta información para relacionar la evidencia con la teoría.

5. Síntesis:

- a. El problema puede ser nuevo o diferente al utilizado en la enseñanza.
- b. El alumno puede afrontar el problema con una variedad de referencias disponibles.
- c. Implica elaborar un plan o proponer procedimientos a un problema.
- d. Requiere de la habilidad para planear sobre algún planteamiento
- e. Implica la habilidad para hacer generalizaciones

6. Evaluación:

- a. El problema a evaluar debe ser nuevo o diferente a los utilizados en la enseñanza
- b. El alumno debe tener accesible la información para referirse a ella al contestar
- c. Requiere que determine el punto de vista o suposiciones sobre los que podrían basarse determinados enunciados evaluativos.
- d. Logra identificar los valores, puntos de vista y supuestos sobre los que se basan los juicios dados.
- e. Requiere descubrir los valores, puntos de vista y suposiciones hechas por los autores.
- f. Implica también juzgar de acuerdo a criterios establecidos.
- g. Requiere evaluar con base en evidencia interna.

Para crear una buena planificación es necesario tener claro en primer lugar: el área de aprendizaje; en segundo lugar, que los objetivos estén correctamente planteados; en tercer lugar, que las herramientas de evaluación sean las adecuadas y por último determinar las actividades a realizar.

Por otro lado, en la actualidad la generación de los ítems puede delegarse en herramientas de la inteligencia artificial (IA) diversas, de tal forma que se disminuya la carga de trabajo en esta fase del proceso y se invierta más en la delimitación del objeto a evaluar para que el *prompt* que se introduzca a la IA sea lo más preciso y puntual.

A continuación, se listan algunas de las herramientas disponibles más relevantes:

1. <https://quizgecko.com/>

Permite crear tests a partir de documentos de texto en varios formatos (pdf, doc, Ggoogle doc), de URLs y también de videos de YouTube

Permite elegir entre 4 tipos de preguntas: opción múltiple, verdadero/falso, complementación y respuesta breve

2. <https://app.questgen.ai/>
3. <https://www.quillionz.com/>
4. <https://www.prepai.io/eu/>
5. Chatgpt

Conclusiones

La configuración del trabajo en torno a una academia es un fenómeno complejo que, en congruencia con lo establecido por la teoría funcionalista de Durkheim (2007, en Rojas, 2014), es un fenómeno de socialización que parece estar íntimamente relacionado con las variables de identización y los mecanismos de interacción social, los cuales, responden a filiaciones no solo entre pares, sino entre individuos que comparten esquemas valorativos y capitales simbólicos similares, aunque en la BUAP (en general, en la profesión docente) parece presentarse un fenómeno

singular: se aprecian esfuerzos dinamizados por la necesidad de *encajar* y *pertenecer* y adaptarse a lo establecido, a la vez que se identifica una constante pugna por proteger la individualidad subjetivada, marcada por el establecimiento de cierta distancia respecto a los elementos contextuales que les representan posibilidades de conflicto o descalificación. Esta individualidad, está acuñada probablemente por los *habitus* desarrollados a lo largo del trayecto formativo que favorece poco la colaboración y más bien impulsa el esfuerzo y el mérito individual.

La construcción de esquemas valorales y de creencias compartidas parece requerir tiempo y en el caso de la BUAP, parece estar más permeada por el apremio de responder a los usualmente urgentes requerimientos institucionales que a dinámicas previstas y conducidas por las autoridades universitarias, pues las interacciones más inmediatas, al menos por parte del personal académico de menor antigüedad, cobran más la forma de apoyos remediales a sus pares que de iniciativas propositivas o proactivas.

En el contexto de los colectivos institucionales estudiados, parece prevalecer una colegialidad de tipo balcanizada (caracterizada por una desintegración que se distingue por guardar cierta distancia respecto a los grupos de poder, salvaguardándose de sufrir episodios de coerción, así como de los liderazgos informales que ostentan cotos de poder y que cuentan con mayor poder de decisión, imponiendo sus opiniones sobre el resto) y simulada, caracterizada por un trabajo colegiado de -relativamente- poca profundidad acompañado de la percepción de que en el espacio de la academia tienen lugar discusiones de bajo nivel e impacto, así como la apreciación de bajos niveles de cumplimiento de los acuerdos realizados. Si bien se percibe seriedad y compromiso a nivel individual, el trabajo en colectivos sí parece sufrir más los embates de la intromisión política. Por otro lado, se percibe un bajo nivel de confianza respecto al apego y respeto con que sus compañeras y compañeros asumen los acuerdos de academia tomados, pues, indican, suelen disponer de información anecdótica trasladada desde sus mismos estudiantes de manera verbal, o bien, manifiestan constatarlo a través de su

práctica docente. Refieren una total ausencia de mecanismos de seguimiento a los acuerdos, lo que sumado a la desconfianza que se tienen, podría afectar más la desintegración entre pares y ocasionar bajos niveles de compromiso para atender encomiendas más exigentes.

Por otro lado, la institución viene de un largo historial de trabajo colectivo altamente politizado y permeado por el control de grupos en pugna y esto, aunque matizado por la cantidad de profesores hora clase que existen, inclinan la balanza hacia un trabajo académico colegiado más de carácter deliberativo (aunque desgastante), propositivo (aunque a nivel de gestión) y de ejecución de instrucciones (directivo y jerárquico), que con carácter de determinación o toma de decisión.

Respecto a esto último, y de acuerdo con las reflexiones de Rodríguez (2018) acerca de la necesidad de establecer nuevos estilos de gobernanza institucional (que ha evolucionado hacia estilos de una 'nueva gerencia pública', centrada en criterios de eficiencia y eficacia, muy de la mano con la rendición de cuentas), participativa y compartida con los colectivos académicos, reconoce el autor que las posibilidades de coordinación sistémica varían entre el grado de centralización de la política (en el caso de la BUAP, direccionada a través de los lineamientos de las reformas curriculares, en donde las academias no tienen libertad de configurar propuestas propias), y el grado de control institucional de la estructura de gobierno sobre las academias (para lo que no hay reglamentos, aunque sí directrices generales u orientaciones, aunque ambiguas, sobre el trabajo que se espera de ellas). Para el autor, según el tipo de principios jerárquicos que rijan las relaciones, este tipo de escenarios suelen ser resueltos mediante fórmulas de coordinación más o menos relajadas o complejas, según sea el caso. En el caso de la BUAP no hay un enfoque *federalista* (es decir, una autonomía e independencia académica total que a su vez se subordine a un poder superior) y, por el contrario, se tiende a incrementar las directrices de tipo jerárquico en cuanto al diseño curricular. Continúa el autor aseverando que, en contextos con altos niveles de jerarquía, las tendencias obligan a transformar las estructuras y flujos de poder y toma de decisiones

transitando hacia fórmulas de decisión mejor distribuidas en el espacio político y territorial, esto es: conviene democratizar las funciones sustantivas de la universidad.

Dicho de otra manera, los nuevos modelos de gobernanza requieren transformar las formas tradicionales de gobierno, así como los procesos y flujos de decisión convencionales, proponiendo para ello la vía federalista. Se requiere que las líneas de acción que se confieran a las academias para la toma de decisiones estén desprovistas de componentes políticos, sistemas de gestión rígidos e inflexibles y limitaciones contractuales que les impiden a algunos actores participar en la toma de decisiones educativas, las cuales deben gestarse al interior de las academias; asimismo, conviene repensar la necesidad de estudiar primero y a profundidad las formas de control y dominio que los mueven, así como clarificar acuerdos sobre los límites y fronteras de responsabilidad compartida que recaerán en estos actores, aunado al desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo más respetuosas e integradoras, reconociendo las diferencias y fortalezas individuales en aras de conformar equipos de trabajo multidiverso y de alto desempeño. De lo contrario, pese a que la profesión docente está integrada por una reducida representación de los sectores más favorecidos de la sociedad (pues además de que tuvieron acceso a educación de nivel superior, lograron posicionarse dentro de la institución, lo que presupone un capital social mayor que el resto), las brechas se continúan reproduciendo en favor de los más aventajados y/o que gocen de mejor capacidad de agencia respecto a sus habilidades intra e interpersonales.

Por otro lado, y de acuerdo a lo que asevera Simmel (2008, en Rojas, 2014), “el contenido de una socialización puede generar asociaciones y estas a su vez generan la aparición de colectivos de manera que, entre más elevado sea el grado de conciencia de aquello que los une, más alta será valorizada esa ligadura que los une”; adicionalmente y tal como lo asevera Fernández (2003), la escuela es la institución socializadora por excelencia y forjadora de identidad a través del currículum oculto, según lo que resulte favorable a los intereses de la clase

dominante, aunque las dinámicas sociales son dialécticas, es decir, que todo poder termina por generar contrapoder y resistencias, y por tanto, abre las puertas a la posibilidad de transformación y cambio, pues como indica Masjuan (2003), los grupos ‘en pugna’ (en razón de sus diferencias y/o desempeñar roles distintos), buscan recuperar jerarquía en el poder social, poniendo en marcha estrategias de mejora individual y rompiendo estructuras establecidas en búsqueda de mejorar los escenarios de desigualdad, por lo que no hay que desalentar la pugna, solo hacerla respetuosa y en escenarios de mayor certeza procedimental. Después de todo (Masjuan, 2003), indica que “la lucha por el aumento del poder social parece ser el motor fundamental del cambio”.

En el contexto de la BUAP el espacio institucional (con sus principios, normas y procedimientos) está contribuyendo a perpetuar estructuras sociales entre los colectivos docentes, pues los profesores de tiempo completo no solo están mejor remunerados, sino que obtienen acceso a espacios privilegiados de introspección y decisión; se aprecia por otro lado que se reproducen diferencias sociales contractuales al quitarles (por ejemplo) a los profesores hora clase la posibilidad de intervenir en la toma de decisiones. Se promueven estructuras de poder que legitiman y reproducen estructuras de poder similares a las anteriores, con lógicas credencialistas y creencias e intereses comunes o complementarios que en un afán de homogeneizar (para no gestar tratos desiguales), invisibilizan las diferencias y perpetúan las desigualdades.

Otro fenómeno que conviene destacar es que, pese a que en su mayoría perciben el escenario de la academia como *una oportunidad para el aprendizaje y el crecimiento profesional* (más en un afán de atribuirle al trabajo en academia la subjetividad de una experiencia valiosa y significativa, dinamizadas seguramente por el interés de incrementar su capital simbólico de tipo cultural, político y social), las dinámicas de interacción parecen estar excluyendo a los miembros de la comunidad académica que les representan puntos de objeción y confrontación, decidiendo particularmente entre grupos afines o constituidos informalmente, al

margen de la estructura de las academias. Resulta prioritario definir una configuración funcional mínima de la figura de la academia, en aras de generar menor incertidumbre y procesos más fluidos y confiables. La ausencia de estructura, parece repercutir también en altos niveles de movilidad entre academias, lo que puede resultar perjudicial para tornar más productiva su participación y desarrollo de filiación identitaria. La ausencia de procedimientos formales para las revisiones curriculares del programa y/o las asignaturas, genera distorsiones en la comunicación y una diversidad de interpretaciones que les causan distancia (tanto cognitiva como afectiva) respecto a los propósitos institucionales. En este tenor, conviene acotar la reflexión en torno a las aseveraciones de Weber (suscritas en Vázquez, 2006), respecto a las democracias burocratizadas, esto es: en la medida en que se pretende ampliar o fortalecer la democracia, se tienden a burocratizar los procesos en aras de mantener el control. En general, los colegiados son aún muy débiles en relación a su capacidad de reflexión colectiva y más aún en cuanto a toma de decisión, prevaleciendo finalmente las decisiones ejecutivas por parte de la autoridad, quien decide más que en función de la pertinencia, de acuerdo al nivel de factibilidad política, económica, estructural o estratégica que sus tiempos, medios y condiciones le permiten.

En cuanto a las evaluaciones de carácter colegiado, cuya base y sustento radica justamente en la capacidad institucional para posibilitar el trabajo colegiado, pese a que cargan con la consigna de constituirse en herramientas valiosas para el aseguramiento de la calidad y de canalizar desde sus formas de gestión, la disminución de las brechas de subjetividad que pudieran resultar injustas para algunos, distan de poder emprenderse como mecanismo de verificación del logro (o de la *accountability* ligada a la “nueva gerencia pública”), pues los esquemas de aprendizaje suelen orientarse hacia lo expositivo y están muy alejadas de lo que se requiere en el segmento empleador, por lo que convendría emprender estrategias para fortalecer la vinculación entre la academia y el mercado laboral/profesional. Por otro lado, prevalecen las intenciones de perpetuar las oportunidades para seguir enseñando (aun cuando ya se esté en el momento de la evaluación), pero un reto

que está desvinculado de lo abordado durante el trayecto formativo, lo que puede derivar en reprobaciones injustas en el estudiantado.

Sin embargo, lo más delicado es que el trabajo colegiado entre pares tiene aún muchas áreas de oportunidad que conviene atender mediante intervenciones diversas, por ejemplo, mediaciones socio organizacionales que atenúen el peso de los liderazgos informales -que buscan desestabilizar el ambiente para conservar cotos de poder-, así como la carga política que afecta las interacciones entre docentes, brindándoles mayor certeza de que el trabajo en colegiado se desenvolverá en ambientes de respeto y desprovistos de violencia simbólica o verbal. Asimismo, y si bien los expertos desalientan imponer formatos rígidos que encuadren e impongan estructuras organizativas que solo pudieran afectar las dinámicas naturales que conducen las interacciones docentes (pues se comprueba que, ante la presencia de conflicto, la estructura de la academia no funciona, por el contrario, se inhibe), sí conviene mitigar la falta de claridad sobre los alcances y fronteras de responsabilidad de lo que compete a las academias. También pueden verse beneficiadas mediante el empleo de herramientas informáticas que diluyan el peso e influencia de grupos en pugna e incrementen la confianza colectiva y entre pares.

Las carencias técnicas respecto a la evaluación son numerosas, sin embargo, esto podría resolverse fortaleciendo las estrategias formativas tendientes a la profesionalización del profesorado. Lo que es más complejo es el hecho de que la evaluación sigue sin verse como proceso sistémico en el que converjan multiplicidad de insumos, procesos y resultados de salida, lo que obstaculiza la formulación de reflexiones más complejas y abarcativas de las realidades que condicionan la educación a un afán de mejora continua como eje central de la calidad, esto es, no visualizando la calidad como un *resultado terminado*, sino como una dinámica en constante adaptación y cambio. Se dista mucho aún de la posibilidad de establecer mediaciones a través de la evaluación como a decir de Schmelkes (2015) podrían ser la revisión del currículo, la planeación académica de la escuela, la innovación

en el aula, la formación inicial y continua, el servicio de asistencia técnica a la escuela, el desarrollo profesional de docentes, la generación de directrices y la revisión de la política educativa. Yo añado la dificultad para incorporar los atributos del perfil de egreso, así como aspectos relacionados con la pertinencia social del programa educativo que conduzcan a generar los ajustes pertinentes al proceso de enseñanza aprendizaje. Ejercicios evaluativos homogeneizadores (no de los saberes, que es la base de la evaluación estandarizada que busca asegurar el logro de saberes mínimos necesarios), sino desprovistos del escrutinio, la reflexión colectiva y la identificación de las peculiaridades, tanto en sus procesos como en sus resultados, serán generadoras de la reproducción de escenarios de desigualdad y exclusión que precaricen aún más las oportunidades educativas.

Las evaluaciones colegiadas concebidas desde una visión sistémica buscan convertirse en ese insumo para configurar los resultados esperados (acompañados de las estrategias y recursos para generarlos), y la reflexión de los resultados obtenidos, en el entendido de que en el proceso educativo convergen múltiples perspectivas, miradas, obstáculos, posibilidades y limitaciones que lo dinamizan. Bajo el esquema actual de funcionamiento, las posibilidades de colaboración docente resultan magras y como asevera Aguerrondo (2007, en Acedo 2008) en aras de erradicar las diversas y perversas formas de exclusión que se gestan al interior de las instituciones educativas desde todos sus frentes es necesario el reconocimiento de los patrones de interacción en búsqueda de mejores estrategias que alienten nuevas formas de convivencia plural y democrática basadas en la valoración de lo propio y el respeto de lo ajeno.

Por último y como se mencionó, este estudio se abordó desde la apreciación y abordaje individual que cada docente hace en torno a la evaluación colegiada del aprendizaje y no desde la naturaleza de lo que ocurre en torno a sus colectivos de pertenencia, evidenciándose la necesidad de profundizar en el estudio sobre las formas de gobierno académico que prevalecen en la institución, en dónde –y en torno a qué- se concentran las figuras de poder, de toma de decisión y el

distanciamiento que existe entre representación y representatividad en los colegiados, así como el peso relativo que tienen las academias en la estructura de gobierno académico institucional y cómo sus formas y entramados, repercuten en la calidad del aprendizaje de las y los estudiantes, en el contexto de las tres unidades académicas objeto del presente estudio.

Anexos

Anexo 1. Tabla de Variables
Tabla de Variables Asociadas al Estudio

VARIABLE del TEMA	DIMENSIÓN	INDICADORES (Definición)	ÍTEMS (Preguntas y/o aseveraciones)
Colegialidad docente	1. Dinámicas que conducen el trabajo en academia	1. Mecanismos de convocatoria	1. Mecanismos de información que suelen emplear: Notificaciones personales, correo electrónico, llamada o mensaje, aviso casual, o ausencia de comunicación.
	2. Principales problemas que obstaculizan el trabajo en academia	2. Tipos de estructuras organizativas formales e informales y su funcionamiento	2. Cargo que ocupa en la academia o academias de referencia.
	3. Principales fortalezas del trabajo en academia	3. Modos de interacción entre los compañeros, los tipos y roles	3. Percepción de relevancia de los asuntos abordados por la agenda de la academia.
	4. Aspectos que se requieren fortalecer para promover el trabajo en academia	4. Normas establecidas	4. Incorporación en academia de aspectos relacionados con los saberes y contenidos de la/s asignatura/s y/o el programa.
	5. Tipos de trabajo en academia: a. Artificial b. Balcanizada c. Cómoda o limitada d. Competitiva e. Trampas del profesionalismo	5. Motivación intrínseca y extrínseca para la participación 6. Cohesión interna entre los miembros 7. Influencia del contexto 8. Participación en la toma de decisiones	5. Revisión de las principales problemáticas, fortalezas y/o resultados obtenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje. 6. Determinación colectiva de una agenda de trabajo para determinar el avance de la asignatura

9. Compromiso con el grupo docente por parte de la institución

10. Compromiso personal con el colectivo

11. La idea de pertenencia al equipo

12. Grado de cohesión grupal

13. Problemas percibidos

14. Fortalezas percibidas

15. Amenazas percibidas

7. Determinación colectiva del programa de asignatura

8. Se colegian los saberes que se alcanzarán con la asignatura

9. Percepción de crecimiento profesional y/o aprendizaje a partir de la academia

10. Percepción de competencia para participar en las actividades de academia

11. Prevalencia de clima de competencia y rivalidad en la academia

12. Percepción de integración con las y los colegas de la academia

13. Generación de más conflictos que acuerdos en las actividades de la academia

14. Participación activa y comprometida en los asuntos que se abordan en academia

15. Resolución favorable de los temas abordados en academia

16. Se comparten a todos los integrantes los productos generados

en academia, como el programa, evaluaciones, etc.

17. Los acuerdos a los que llegamos suelen ponerse en marcha por solo una fracción de las y los docentes participantes

18. Percepción de asumir habitualmente más responsabilidades de las que les corresponden

19. Facilidad para relacionarse con las y los colegas de academia

20. Disposición para ayudar a las y los colegas de academia

21. La interacción con mis compañeras/os de academia suele ser respetuosa de los puntos de vista distintos

22. Participo en las actividades de academia por lealtad a mis compañeras/os

23. Preferencia por trabajar individualmente que en academia

14. Cuento con tiempo suficiente para dedicarlo a las actividades de academia

**Competencia
para la
evaluación de
aprendizajes**

1. Aspectos técnicos sobre la evaluación
2. Relevancia de la evaluación
3. Tipos de evaluación que prevalecen
4. La evaluación y las relaciones de poder

1. Conocimiento de aspectos técnicos sobre la evaluación
2. Concepto sobre la importancia de la evaluación
3. Características de la evaluación empleada
4. Relación alumnos/evaluación

1. Suelo incorporar elementos del perfil de egreso en el diseño de mis evaluaciones
2. Consenso con otras/os colegas los elementos que se habrán de evaluar de una misma asignatura
3. Considero que los elementos que evalúo serán trascendentes en la formación de mis estudiantes.
4. Considero que estoy lo suficientemente capacitada/o para construir instrumentos de evaluación
5. Evaluaciones difíciles son sinónimo de una buena enseñanza
6. Asiento calificaciones tomando como referencia a la o el estudiante que obtuvo los mejores resultados
7. Califico el aprendizaje a partir del referente de logro establecido con mis colegas
8. Brindo a mis estudiantes retroalimentación oportuna y suficiente a partir de sus resultados de evaluación
9. La dificultad de las evaluaciones debe ser mayor al esfuerzo de

			enseñanza para propiciar más aprendizaje
			10.
	1. Creencias sobre lo que implica ser docente 2. Formas de relacionarse 3. Filosofía de la educación	1. Identidad con la IES 2. Sentido de pertenencia 3. Satisfacción laboral (percepción de lo que <i>recibe</i> el sujeto en la institución) Cetina Canto y otros (2011), 4. Compromiso institucional (percepción de lo que el sujeto está “dispuesto a dar” a la institución) González Such y otros (2011); Bakieva, Jornet y Carmona (2010) 5. Individualismo 6. Colaboración	1. En la institución, suelo imitar lo que mis colegas hacen 2. Cuando trabajo en academia, siento temor a ser criticado por mis iniciativas u opiniones 3. Me siento más identificada/o con mi profesión inicial, que con la docencia 4. La academia representa un espacio al que siento que pertenezco 5. Es un privilegio trabajar para la BUAP 6. Me siento identificada/o con mis compañeras/os de academia 7. Respeto intelectualmente a las figuras de autoridad designadas en las academias
Identidad/cultura docente			
Marco lógico (marco regulatorio institucional)	Elementos referenciales y normativos institucionales.	1. Cultura que prevalece institucionalmente en torno a las actividades realizadas en colectivo	1. Considero que se asumen roles y/o funciones en las academias más por iniciativa que por designación formal

2. Marco regulatorio en torno al trabajo colaborativo

2. Percibo mucho compromiso por parte de mis colegas con la universidad y la academia

3. La estructura organizativa (cargos y funciones) de los colegiados en los que participo me parece clara y funcional

4. Existen normas y/o procedimientos claros que regulan la participación en las academias

5. Percibo interés institucional en el desarrollo de las actividades de academia

6. Los esfuerzos colectivos están reconocidos en los mecanismos de evaluación institucionales

7. Contamos con condiciones y espacios adecuados para las actividades de academia.

Anexo II. Instrumento de Evaluación

Cuestionario

Retos y perspectivas de las evaluaciones colegiadas del aprendizaje como herramienta para la consolidación del perfil de egreso

Datos sociodemográficos:

1. Unidad académica de adscripción: _____
2. Categoría contractual: _____
3. Años de antigüedad En la BUAP: _____ En la docencia: _____
4. Sexo: Mujer () Hombre ()
5. Edad: _____
6. Último grado de estudios: Doctorado, Maestría, Especialidad, Licenciatura
7. Considerando el 100% de su tiempo dedicado a la educación, ordene de mayor a menor las actividades siguientes, según el tiempo que les dedique, donde 1 es la actividad con mayor dedicación y 5 la nula o menor:
 - a. Docencia _____
 - b. Investigación _____
 - c. Difusión _____
 - d. Gestión _____
 - e. Tutoría/orientación _____

Sobre la COLEGIALIDAD:

1. ¿Pertenece usted a alguna academia? De ser así, ¿a cuál o a cuáles?

Sí: _____ No: _____

¿A cuál o a cuáles? _____

2. Si su respuesta anterior fue afirmativa, indique si en alguno de ellos ocupa algún cargo y cuál es.

3. Indique si desarrolla y/o participa en alguna de las siguientes funciones:

	Academia o colegiado 1	Academia o colegiado 2	Academia o colegiado 3	Academia o colegiado 4
Planeación/desarrollo curricular de la asignatura o el programa educativo				
Investigación				
Actividades culturales y/o de divulgación				
Actividades de gestión				
Diseño/revisión/dictaminación de materiales didácticos				
Diseño/revisión de evaluaciones del aprendizaje y sus resultados				
Reflexiones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje				

Participación en actividades de reconocimiento académico

Otros temas (pe: normativa, eventos, temas diversos)

Nada en particular o a acciones no vinculadas con la academia

No sesionamos

4. ^{a.} ¿Cuál es el mecanismo a través del que le suelen informar sobre las actividades y/ reuniones de academia?:

- a. Por oficio
- b. Notificaciones personales
- c. Correo electrónico
- d. Llamada y/o mensaje por celular
- e. Alguien me comenta, aunque por casualidad
- f. No me entero y/o no me convocan

=====

Responda su nivel de acuerdo/desacuerdo con las siguientes aseveraciones:

Ítems	Totalmente De acuerdo (TOT AC) 4	De acuerdo (ACU) 3	En desacuerdo (DESAC) 2	Totalmente en desacuerdo (TOT DESC) 1	DIMENSIÓN
1. La estructura organizativa (cargos y funciones) de las academias en las que participo es clara y funcional					Marco regulatorio institucional
2. La participación en las academias se regula a través de normas y/o procedimientos claros.					Marco regulatorio institucional
3. Se discuten en academia aspectos relacionados con los saberes y contenidos de la/s asignatura/s y/o el programa					Colegialidad cómoda o limitada
4. Se revisan y/o reflexionan las principales problemáticas, fortalezas y/o resultados obtenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje					Colegialidad cómoda o limitada
5. Se define colectivamente una agenda de trabajo para determinar el avance de la asignatura					Colegialidad cómoda o limitada

6. En la academia, solemos llegar a acuerdos con facilidad	Cultura organizacional (Cultura colectiva)
7. La interacción con mis compañeras/os de academia suele ser respetuosa de los puntos de vista distintos	Cultura organizacional (Cultura colectiva)
8. Los acuerdos a los que llegamos suelen ponerse en marcha por solo una fracción de las y los docentes participantes	Colegialidad simulada
9. Respaldo las iniciativas de algunos colegas, para evitar futuras represalias, aunque no esté totalmente convencida/o de ellas	Colegialidad balcanizada
10. Me siento obligada/o a participar en las actividades de academia	Colegialidad artificial u obligada
11. La institución respeta y apoya los acuerdos y/o actividades de la academia	Colegialidad artificial u obligada
12. La academia representa un espacio al que siento que pertenezco	Cultura organizacional (Sentido de pertenencia)
13. Hay liderazgos informales o <i>no oficiales</i> que determinan el rumbo de las actividades académicas	Colegialidad balcanizada
14. Las actividades de academia están polarizadas entre grupos de poder	Colegialidad balcanizada
15. En las academias, suele prevalecer un clima de competencia y rivalidad	Colegialidad competitiva
16. Considero que las discusiones emprendidas en la academia son de bajo nivel	Colegialidad simulada
17. El trabajo de academia suele recaer en manos de unos cuantos	Colegialidad artificial u obligada
18. Se suelen descalificar las participaciones de algunos colegas por pertenecer a otros grupos académicos y/o políticos	Colegialidad balcanizada

19. Los temas abordados se suelen resolver de forma satisfactoria para todos o la mayoría					Colegialidad manifiesta
20. Trabajar en academia me representa oportunidades de crecimiento profesional y/o aprendizaje					Colegialidad cómoda o limitada
21. Acato las decisiones que se toman en la academia					Cultura organizacional (Cultura colectiva)
22. Los productos generados en academia -como el programa, evaluaciones, etc.-, se comparten a todos los integrantes.					Colegialidad manifiesta
23. Las actividades de academia suelen generar más conflictos que acuerdos					Colegialidad competitiva
24. Prefiero trabajar de manera individual que en colectivos					Cultura organizacional (Identidad)
25. Cuando trabajo en academia, siento temor a ser criticado por mis iniciativas u opiniones					Cultura organizacional (Identidad)
26. Las reuniones de academia suelen ser de carácter meramente informativo					Colegialidad cómoda o limitada
27. Considero que acatar los acuerdos de la academia, atenta contra la libertad de cátedra.					Colegialidad cómoda o limitada
28. El desarrollo de las actividades de academia es un interés institucional					Marco regulatorio institucional
29. Las evaluaciones institucionales reconocen los esfuerzos académicos colectivos.					Marco regulatorio institucional
30. ¿Con qué frecuencia se reúnen para sesionar en academia?	1 o más veces por mes	1 o más veces por semestre	1 o más veces por año	No sesionamos	Colegialidad artificial u obligada
31. Me siento más identificada/o con mi profesión inicial, que con la docencia	Totalmente De acuerdo (TOT AC) 4	De acuerdo (ACU) 3	En desacuerdo (DESAC) 2	Totalmente en desacuerdo (TOT DESC) 1	Cultura organizacional (Identidad)

32. En la institución, con frecuencia asumo más responsabilidades de las que me corresponden	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	Cultura organizacional (Engagement)
33. Suelo ayudar y/o asesorar a otras/os colegas docentes en sus actividades	Totalmente De acuerdo (TOT AC) 4	De acuerdo (ACU) 3	En desacuerdo (DESAC) 2	Totalmente en desacuerdo (TOT DESC) 1	Cultura organizacional (Engagement)
34. Suelo incorporar elementos del perfil de egreso en el diseño de mis evaluaciones	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	Competencia docente para la evaluación
35. Consenso con otras/os colegas los elementos que se habrán de evaluar de una misma asignatura	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	Competencia docente para la evaluación
36. Estoy suficientemente capacitada/o para construir instrumentos de evaluación del aprendizaje	Totalmente De acuerdo (TOT AC) 4	De acuerdo (ACU) 3	En desacuerdo (DESAC) 2	Totalmente en desacuerdo (TOT DESC) 1	Competencia docente para la evaluación
37. A partir de la calificación de la/el mejor estudiante, valoro el aprendizaje de los demás alumnos.	Totalmente De acuerdo (TOT AC) 4	De acuerdo (ACU) 3	En desacuerdo (DESAC) 2	Totalmente en desacuerdo (TOT DESC) 1	Competencia docente para la evaluación
38. Brindo a mis estudiantes retroalimentación oportuna y suficiente a partir de sus resultados de evaluación.	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	Competencia docente para la evaluación
39. Evalúo con un nivel de dificultad mayor al esfuerzo de enseñanza para así propiciar más aprendizaje	Totalmente De acuerdo (TOT AC) 4	De acuerdo (ACU) 3	En desacuerdo (DESAC) 2	Totalmente en desacuerdo (TOT DESC) 1	Competencia docente para la evaluación
40. ¿Con qué frecuencia actualiza sus instrumentos de evaluación?	Cada semestre	Cada año	Cada 2 o más años	Suelo emplear los mismos	Competencia docente para la evaluación

5. ¿Qué mecanismos de evaluación suele emplear con sus estudiantes?

- Exámenes de respuesta abierta contruidos por mi
- Exámenes de opción múltiple contruidos por mi
- Proyectos individuales y/o colectivos
- Informes de trabajo de campo
- Práctica, demostración y/o ejecución
- Exámenes orales
- Ensayos
- Exposiciones
- Otros ¿Cuáles? _____

6. Para evaluar proyectos, productos, informes, prácticas, ensayos, etc., emplea:

- a. Rúbricas Construidas por mi Construidas en academia No empleo
- b. Listas de cotejo Construidas por mi Construidas en academia No empleo
- c. Guías de observación Construidas por mi Construidas en academia No empleo
- d. Escalas estimativas Construidas por mi Construidas en academia No empleo
- e. Otros, ¿cuáles? _____

7. Si así lo considera, ¿qué estrategia/s sugeriría para mejorar/fortalecer las evaluaciones de carácter colegiado?

8. Si así lo considera, anote la(s) estrategia(s) de mejora que recomienda para el trabajo académico colegiado en la Institución en relación al desarrollo de evaluaciones colegiadas del aprendizaje.

Gracias por su participación.

Referencias

- Aboites, H. (2008). Tratado de Libre Comercio y educación superior: El caso de México, un antecedente para América Latina. *Perfiles educativos*, 29(118), 25-53. Recuperado en 03 de junio de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982007000400003&lng=es&tlng=es.
- Acedo, C. (2008) *Educación inclusiva: superando los límites*. Educación inclusiva. UNESCO. Vol. XXXVIII, n° 1, marzo 2008 (pp. 5-16)
- Aguilar, L., (1992) *El estudio de las Políticas Públicas. Estudio introductorio y edición de México*, Miguel Ángel Porrúa, editor, pp. 15-74
- ANFEI Digital, Núm. 4 (2016), Durán Lugo, Exámenes Departamentales Estandarizados, Disponible en: <https://anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/206/702>
- Argemí i Baldich, R. (s.f.). *La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re)configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet (Barcelona)*, Departament de Didàctica i Organització Educativa, Universitat de Barcelona – CEE La Ginesta
- Arribas, J. M^a. (2014). *La evaluación externa de los aprendizajes como garantía de calidad educativa*. Avances en Supervisión Educativa, 22. http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=category§ionid=26&id=185&Itemid=822
- Ávalos, B. (2014). *La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y de control*. Estudios Pedagógicos (Valdivia) Volumen 40, número especial, páginas 11 a 28. Disponible en la red: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art02.pdf>

- Ayala, R., Messing, H., Labbé, C., & Obando, N. I. (2010). Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 53-67. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100002>
- Banco Mundial (2016). Informe Doing Business en México, *Comparando las Regulaciones Empresariales para las Empresas Locales de 32 Estados con otras 188 Economías*, disponible en: <https://espanol.doingbusiness.org/content/dam/doingBusiness/media/Subnational-Reports/DB16-Sub-Mexico.pdf>
- Barraza, B. y Guzmán, A. (2007). *El trabajo colegiado en las escuelas formadoras y actualizadoras de docentes*. Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, México: COMIE.
- Bonal, X. (1998). *Conflicto y reproducción en la sociología de la educación*. Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. (pp.71. 113), Paidós
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico* (Vol. 2007). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bracho, T. (2002). *Desigualdad social y educación en México*. Una perspectiva sociológica. *Educación* pp.31-54
- Brown, S., y Pickforf, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BUAP (2000). Notas para la historia de la Facultad de Psicología de la UAP. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Tiempo Universitario. Gaceta Histórica de la BUAP*. No. 1, México: Archivo Histórico Universitario, BUAP.

- Camilloni, A. (1998). *La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que la integran*. En Camilloni, A., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Cano, E. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). *Profiling teachers' sense of professional identity*. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- Carrera, C., Lara, Y. I. y Madrigal, J. (2019) Evaluación del logro del perfil de egreso. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1019-1028.
- Cattonar, B. (2001). *Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse*. (No. 10) (p. 35). Louvain-la-Neuve. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2078.1/71139>
- Ceballos, E., Ceballos, O., Cocca, A. y Alfonso, M. R. (2015). Perfil de egreso 2002/2011 de licenciatura en educación física. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11)
- Centro Interuniversitario de Desarrollo [Cinda], *Evaluación del logro de perfiles de egreso: experiencias universitarias*. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo. Recuperado de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2017/07/evaluacion-del-logro-de-perfiles-de-egresoexperiencias-universitarias.pdf>
- Champin, D. (2014). Evaluación por competencias en la educación médica. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 31(3), 566-571.
- Cohen, M. (2017). *¿Es necesario un título para la carrera?* Forbes. <https://www.forbes.com.mx/titulo-universitario-carrera/>
- Collins, R. (1975). *Conflict Sociology: towards an explanatory science*. New York: Academic Press.

- Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior CONACES (2021). *Propuesta para el diseño del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES)*, Secretaría de Educación Pública SEP, México.
- Contreras, D. J. (2012). *La autonomía del profesorado*. España: Morata.
- Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular en la UNAM. CODEIC UNAM. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*.
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, CUAIEED UNAM. (2022). *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos*.
- Correas, F. (1993), *Universidad y política: un caso de doble juricidad*, México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.
- Czarny, G. (2003). *Las escuelas normales frente al cambio: Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudio 1997*. Cuadernos de discusión 16. México: SEP
- Dahrendorf, R. (1959). *Class and class conflict in industrial society*, Stanford University Press.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., Smees, R. & Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. (p. 280). London. Recuperado de <http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf>
- De la Garza, E. (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 807-816. Resumen divulgativo.
- Eley, M. G. (2006). *Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach*. Higher Education, 51(2), 191-214.
- Fernández, F. (2003). *El estudio sociológico de la educación. Sociología de la Educación*. Francisco Fernández Palomares (Ed.) En Sociología de la Educación (pp. 1-33). Pearson.

Fernández, M. y Sánchez, J. (1997). *Eficacia organizacional. Concepto desarrollo y evaluación*. Díaz de Santos. Madrid.

Fierro Evans, C. (1998). *Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela*. León, México: Universidad Iberoamericana

Fraile, A., López-Pastor, V.M., Castejón, J. y Romero, R. (2013). *La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado*.

Aula Abierta 41 (2),
www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores/i9/05_A_A_Vol.41_n.2.pdf

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla, España: Publicaciones M-CEP.

Gaceta de la política nacional de la evaluación educativa en México. Año.3. Número 9 Noviembre 2017-febrero 2018

- a. *Evaluar es para mejorar: nuestro mapa de ruta*. Consejeros de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE (pp. 3-5)
- b. *De la evaluación a la calidad de la educación: rutas específicas para lograr resultados*, Sylvia Schmelkes del Valle (pp. 15-19)
- c. *Gobernanza y federalismo educativo: una agenda de retos*, Roberto Rodríguez Gómez (pp. 8-14)

Gairín, J., García San Pedro, M^a.J., Gisbert, M., Rodríguez, D., y Cela, J. M^a. (2008). *La evaluación por competencias en la universidad: posibilidades y limitaciones*.

Barcelona: Bellaterra: (Memoria del Estudio) MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Dirección General de Política Universitaria Subdirección General de Análisis, Estudios y Profesorado Programa de Estudios y Análisis 2008 N^o. Ref. EA20080086.

Galaz, J., Padilla, L., Gil, M., Sevilla, J.J. (2008). *Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana*. Calidad en la Educación No. 28, pp. 53-69

García, J. (2005). *Glosario de términos básicos en regulación y acreditación en educación superior virtual y fronteriza*. [Documento en Línea] Disponible:
<http://www.iesalc.unesco.org.ve>.

- García, J. L. (2003). *Métodos en investigación en educación*. (V. II) Madrid: UNED.
- García, J. y González, J. (2008). *La universidad por dentro. Cómo funcionan las universidades*. Universitat de Barcelona.
- García, R. (2007). Consejo Universitario: su historia 1937-1991. *Tiempo Universitario Gaceta Histórica de la BUAP*, 10(2). Archivo Histórico Universitario, BUAP. México.
- Gather Thuler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Gluckman, M. (1956). *Costumbre y Conflicto en África*. Fondo Editorial UCH, Universidad de Ciencias y Humanidades. Oxford University Press.
- Gómez, M. (2017). *Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas*. *Innovación educativa* (México, DF), 17(74), 143-163. Recuperado en 03 de junio de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166526732017000200143&lng=es&tlng=es.
- González, K., Mortigo, A. y Berdugo, N. (2014). *La configuración de perfiles profesionales en la educación superior y sus implicaciones en el currículo*. *Revista Científica General José María Córdova*, 22(14), 165-182.
- González, M. (2001). *La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica*. *Rev. Cubana Educ. Med. Super.*, 15 (1): 85-89.
- Granja, C. (2001). *La sociología de la educación en México: Trayectorias teóricas y de problematización*. *Revista de educación*, núm. 34. Pp. 37-48
- Hamodi, C., López, A. T., López, V. (2014). *Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo*. *Revista de evaluación educativa*, 3 (1). Recuperado de <file:///C:/Users/Jose%20Maria/Downloads/110-526-1-PB.pdf>
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)* (Vol. 2005). Madrid: Ediciones Morata.

- Heredia, A. (2009). *Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio del conocimiento básico*. Bordon. Revista De Pedagogía, 61(4), 39-48.
Recuperado a partir de
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28812>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hirschman, A. (1978) *Las pasiones y los intereses*, México. Fondo de Cultura Económica.
- Hopper, R. (2007). *La garantía de la calidad y el Banco Mundial. El reto del contexto y la capacidad*, en: GUNI – Global University Network for Innovation. La Educación Superior en el Mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad ¿Qué está en juego? Madrid-Barcelona-México: Mundi-prensa. pp. 168-171
- Huamán, L. A., Pucuhuaranga Espinoza, T. N., & Flores, H. (2020). *Evaluación del logro del perfil de egreso en grados universitarios: tendencias y desafíos*, RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(21).
<https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.691>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE, (2015). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), Documentos rectores.
- Izcara, S.P. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa*: Fontamara.
- Jornet, J.M. y Suárez, J.M. (1994), *Evaluación referida al criterio: construcción de un test criterial de clase*, en V. García Hoz, Problemas y métodos de investigación en educación personalizada, Madrid, Rialp, pp. 419-443
- Jornet, J.M. y Suárez, J.M. (1987), *Un procedimiento para la determinación de estándares y establecimiento de puntos de corte en programas educativos*, Estudios de la Revista BORDON, vol. 41. Año 1989, Vol. 41, Número 2, pp. 277-302
- Kieffer, K.M (1999), *Why Generalizability Theory is Essential and Classical Test Theory is Often Inadequate*, Advances in Social Science Methodology, Vol. 5

Ley Orgánica de la Universidad de Puebla 1937, publicada en el Periódico oficial del Gobierno del Estado de Puebla. (1937). Puebla: Imprenta del Hospicio.

Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/74141>

Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Puebla 1956, publicada en el Periódico oficial del Gobierno del Estado de Puebla". (1956). Puebla: Imprenta del Hospicio. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/743304>

Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Puebla 1963, publicada en el Periódico oficial del Gobierno del Estado de Puebla". (1963). Puebla: Imprenta del Hospicio. Recuperado de

https://repositorio.unam.mx/contenidos?c=4EW2Dp&f=245.1.0.a_lit:Peri%C3%B3dico%20oficial%20del%20Gobierno%20del%20Estado%20de%20Puebla&d=false&q=*&v=1&t=search_0&as=0&i=1

Ley de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1991, recuperada de:

<https://archivohistorico.buap.mx/sites/default/files/Tiempo%20Universitario/2004/19/index.htm>

Leyva, Y. E. (2004), *Validez de constructo en la evaluación de competencias médicas mediante pruebas referidas a criterio*, Tesis doctoral, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Little, J. W. (1990). *The persistence of privacy: Authonomy and initiative in teachers' professional relations*, Teachers College Record, 91(4), pp. 509-536

López, V. (2009). *Cuestiones clave sobre evaluación, docencia universitaria y convergencia europea*. Disponible en:

http://freinet.ugr.es/ECTS_Web/Documentos/Profesorado/ponenciaEvaluación.pdf

Maalouf, A. (1998). *Les identitats que maten: Per una mundialització que respecti la diversitat* (Vol. 2006). Barcelona: Edicions La campana

Madrid, D. (1997). *La evaluación del área curricular de la lengua extranjera*, en H.

- Salmerón (ed.) (1997), *Evaluación Educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*, pp. 252-290. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Consultado el 13-04-2009. Disponible en:
http://www.ugrs.es/~dmadrid/Publicaciones/Evaluacion%20LE_I_Honorio.pdf.
- Maldonado, G. (2011). Baremo histórico en el devenir académico de la hoy Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Gaceta Tiempo Universitario*, (Número 1). Archivo Histórico Universitario, BUAP. México.
- Martín, N. (1991). *Factores determinantes de la calidad de la educación universitaria*. En Braza Lloret, P. y otros (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación Universitaria*. Cádiz: ICE Universidad de Cádiz.
- Masjuan, J. (2003). *¿Qué es sociología? Algunos conceptos básicos*. Francisco Fernández Palomares (Ed.) En *Sociología de la Educación* (pp. 35-61). Pearson.
- McGuinness, C. (2005). *Behind the acquisition metaphor: conceptions of learning and learning outcomes in TLRP school-based projects*. *The Curriculum Journal*
- Martínez, F. (2001.) *Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001*, en OEI - Ediciones - Revista Iberoamericana de Educación - Número 27, Reformas educativas: mitos y realidades / Reformas educativas: mitos e realidades Septiembre - Diciembre 2001 / Setembro - Dezembro 2001
- Marzo, M., Pedraga, M., y Rivera, P. (2006). *Definición y validación de las competencias de los graduados universitarios*. *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV, 140.
- Medel, J. y Escalante J. (s.f.) *Nuevos modelos para el rescate del capital humano*. *El Acuerdo* 286, Revista Panamericana de Pedagogía.
- Méndez, K. (2008). La derecha poblana ante el movimiento de reforma universitaria. *Tiempo Universitario Gaceta Histórica de la BUAP*, 11(8). Archivo Histórico Universitario, BUAP. México

- Merino, M. (2013). *Políticas Públicas, Ensayo sobre la intervención del Estado en la solución de problemas públicos*. México: CIDE.
- Morales, P. (1998). *Evaluación y aprendizajes de calidad*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Moreno, T. (2009). *La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos*. Revista mexicana de investigación educativa, 14(41), 563-591. Recuperado en 14 de mayo de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662009000200010&lng=es&tling=es.
- Morin, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. 'Recuperado de: http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf
- Morin, E. (1977) *El método I*. Recuperado de: <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/libros-sin-costo/81-edgar-morinel-metodo-i.html>
- Navarro, L. G. (2008). *El trabajo colegiado, la mejor alternativa para lograr la calidad educativa*. Universidad Tangamanga. Disponible en: www.utan.edu.mx/~tequis/images/tesis_biblioteca/ped2008/7.pdf
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, *El programa PISA de la OCDE*. Qué es y para qué sirve.
- OECD (2019), *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*, Higher Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, consultado en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996#gsc.tab=0

- Ornelas, C. (2008). En la UAP, cuarta reinstitucionalización. *Gaceta Tiempo Universitario*, 11(14). Archivo Histórico Universitario, BUAP. México.
- Popham, W.J. (1983), *Evaluación basada en criterios*, Madrid, Magisterio Español, S.A.
- Popham, W. J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid, Anaya.
- Quintanal, J.; Melendro, M. y Goig, R.M. (2015). *El reconocimiento de la experiencia laboral en el contexto universitario: convocatoria piloto de la Facultad de Educación de la UNED, una experiencia pionera*. Pulso. Revista de educación, 38, 13-34
- Rivera, L. (2000). Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. *Gaceta Tiempo Universitario*, 3(11), 29 de junio de 2000. Recuperado de <https://archivohistorico.buap.mx/sites/default/files/Tiempo%20Universitario/2000/nm11/index.htm>
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). *The development of the personal self and professional identity in learning to teach*. In M. Cochran-Smith, S. Nemser-Freiman, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (3rd Edition, pp. 732–755). New York: Routledge.
- Rodríguez, M^a. N., Ruiz, M. Á. (2011). *Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: calificaciones versus créditos acumulados*. Revista de Educación, 355. Pp. 467-492
- Rojas-León, Alexis *Aportes de la sociología al estudio de la educación (Autores clásicos)*, Educación, vol. 38, núm. 1, enero-junio, 2014, pp. 33-58 Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica
- Schelling, Thomas. (1960) "Strategy of Conflict"
- Schelling, Thomas. (1960). *Strategy of Conflict*. Harvard University Press.
- Secretaría de Educación Pública (1996): *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México, SEP.

Secretaría de Educación Pública, DGAIR,

http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/12634/10/images/dirinstevea_2021.pdf

Secretaría de Educación Pública, (2019). *Glosario de Términos*. Educación Media Superior. Disponible en:

<http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/GlosariosInicio20192020/MEDIASUPERIOR2019.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2017). Acuerdo 286, disponible en:

<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/13909/2/images/acuerdo020417.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2003). *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales*. México. Secretaría de Educación Pública.

Senado de la República, versión estenográfica de la audiencia 5 “*Encuentro con universidades e instituciones de educación superior*”

<http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/versiones/34295version-estenografica-de-la-audiencia-5-encuentro-con-universidades-e-instituciones-de-educacion-superior.htm>

Sierra, M^a. I. (Coord.) (2008). *Herramientas para la evaluación de competencias en los estudiantes universitarios y recursos para el análisis de su calidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Proyecto EA2008-0010. Dirección General de Universidades. MEC.

Sotelo, H. (1998). Sólido pasado, futuro promisorio. *Tiempo Universitario Gaceta Histórica de la BUAP*, 1(1), 19 de enero de 1998. Archivo Histórico Universitario, BUAP. México.

Spindler, G., & Spindler, L. (1994). *Pathways to cultural awareness: Cultural therapy with teachers and students*. Thousand Oaks (Ca): Corwin Press

- Stivers, B. & Phillips, J. (2009) *Assessment of Student Learning: A Fast-Track Experience*, Journal of Education for Business, 84:5, 258-262, DOI: 10.3200/JOEB.84.5. pp. 258-262.
- Tejedor, F., García-Valcárcel, A. (2007). *Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos)*. Propuestas de mejora en el marco del EEES. Revista de Educación, p. 342.
- Torres Santomé, J. (2001), *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Colección Manuales de Pedagogía, Morata, pp. 67-74
- UNESCO. (2012) *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*, Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida – 2012, disponible en: <https://uil.unesco.org/es/aprendizaje-lo-largo-vida/reconocimiento-validacionacreditacion/las-directrices-unesco>
- UNESCO-IESALC (2020). *La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior*, Perspectivas Internacionales. s. p. e., 2020.
- Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Revista electrónica Lingüística Aplicada, Vol. 12, Núm. 20 (2016), *Un examen departamental de validez comprometida en la UAM-A*, Francisco R. Rojas Caldelas, Vida Valero Borrás, disponible en <http://revistastmp.azc.uam.mx/relinguistica/index.php/relinguistica/article/view/13>, pp. 43-53
- Valenzuela, J. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 46(7), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4671914>
- Vanegas C. & Fuentealba A. (2019). *Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores*. Perspectiva Educacional, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729vol.58-iss.1-art.780>

Vázquez, R. (2006). *Weber y su concepción de la democracia posible*. Andamios, 3(5), 213-236. Recuperado en 22 de noviembre de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S187000632006000200011&lng=es&tlng=es.

Wolfson, I. (1999). Breve historia de la Facultad de Ciencias Químicas. *Gaceta Tiempo Universitario*, 2(6), 25 de marzo de 1999. Recuperado de <https://archivohistorico.buap.mx/sites/default/files/Tiempo%20Universitario/1999/num6/index.html#:~:text=En%201798%20Lindner%20fund%C3%B3%20el,que%20la%20gan%C3%B3%20por%20oposici%C3%B3n>.

Zerón y Gutiérrez de Velasco, José A. (s.f.) *Dentistas autodidactas, intrusismo por acuerdo secretarial*, Rev. CONAMED. 2009; 14(2): 43-45

Zubirán, A. (2004), *El acuerdo 286, ¿nocivo para la sociedad?*, Boletín del CENEVAL, núm. 7, julio-agosto