



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

H. CONSEJO GENERAL UNIVERSITARIO

2011 AGO 16 PM 4 04

RECIBI Caby

Oficio No. IV/07/2011/1327/I

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Coordinador General Académico
Vicerrectoría Ejecutiva
Universidad de Guadalajara
Presente

At'n. Dr. Víctor González Álvarez
Coordinador de Investigación y Posgrado

Adjunta al presente me permito remitir a Usted copia del oficio número 05/2011, recibido en esta Secretaría de Actas y Acuerdos el 26 de julio actual, firmado por el Maestro Manuel Moreno Castañeda, Rector del Sistema de Universidad Virtual, mediante el cual solicitan la creación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior.

Lo anterior, con mi atenta solicitud de que el Comité de Apoyo Técnico de los Comisiones Permanentes Conjuntas de Educación y de Hacienda del H. Consejo General Universitario que Usted integra, realice el análisis sobre el particular y emita su opinión calificada sobre el tema.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva brindar a la presente se suscribe de Usted.

Atentamente
"PIENSA Y TRABAJA"
Guadalajara, Jalisco: 28 de julio de 2011

José Alfredo Peña Ramos
Secretario General de la Universidad de Guadalajara y
Secretario de Actas y Acuerdos de la Comisión de Educación

c.c.p. Dr. Marco Antonio Castro Guadado, Rector General y Presidente de la Comisión de Educación
c.c.p. Dr. Miguel Ángel Navarro Luján, Vicerrector Ejecutivo
c.c.p. Mirutano
JAPR/JAJHR/RSy

SECRETARÍA DE ACTAS Y ACUERDOS
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

16 AGO 2011

15:56 pm



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

SISTEMA DE UNIVERSIDAD VIRTUAL
RECTORIA

Ejecución No.05 /2011

**H. Consejo General Universitario
Comisión de Educación
Universidad de Guadalajara.
P r e s e n t e**

En cumplimiento a lo establecido por los artículos 53 y 54 fracción III de la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara; 119 del Estatuto General de la Universidad de Guadalajara; ambos de aplicación analógica; así como en el artículo 18 fracción XIII del Estatuto Orgánico del Sistema de Universidad Virtual; y demás disposiciones aplicables de la normatividad universitaria vigente; remito a este Honorable y Máximo Órgano de Gobierno de la Universidad de Guadalajara, para someterlo a la correspondiente autorización, el dictamen aprobado el día 21 de Julio de 2011 por la Comisión de Educación del Consejo del Sistema de Universidad Virtual, dada la implicación de los resolutivos del mismo, específicamente en el señalado a continuación:

"PRIMERO. Se aprueba la creación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, con sede académica general y administrativa en el Sistema de Universidad Virtual, a partir del ciclo escolar inmediato siguiente a su aprobación definitiva por el H. Consejo General Universitario."

Lo anterior, de conformidad al artículo 18 del Reglamento General de Planes de Estudio de la Universidad de Guadalajara, para que se proceda como legalmente corresponda.

27.6.11
bu

Atentamente
"PIENSA Y TRABAJA"
Guadalajara, Jal.; 25 de Julio de 2011

Mtro. Manuel Moreno Castañeda
Rector del Sistema de Universidad Virtual
Sistema de Universidad Virtual
Rectoría



UDGVIRTUAL

Av. de la Paz No. 2453,
Col. Arco: Vallarta,
Guadalajara, Jalisco
C.P. 44140

Nacional 1 33
internacional +52-33
36403015 31 342222
ext. 8840

Av. Juárez 976
Edificio Cultural y Administrativo
5º Piso Col. Centro Guadalajara
Jalisco, México C.P. 44100

www.udgvirtual.udg.mx



H. CONSEJO DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD VIRTUAL.
COMISIÓN DE EDUCACIÓN

Presente.

A la Comisión de Educación de este H. Consejo del Sistema de Universidad Virtual ha sido turnada por el Rector del mismo, la propuesta para aprobar la creación de la **Maestría en Docencia para la Educación Media Superior**, en la modalidad mixta, por lo que se procede al estudio de la misma, y

RESULTANDO

1. Que la Universidad de Guadalajara, cumpliría con su identidad y vocación esencial al ofertar un programa de posgrado en el área educativa, que beneficiaría no sólo a la sociedad en general, sino también a los recursos humanos que laboran en el interior de la Red Universitaria.
2. Que al ofertar un programa de maestría en el tema de la educación, fundamentalmente se rescataría la importancia de fomentar el desarrollo humano, más aún, al tratarse de un programa que se centra específicamente en uno de los aspectos vitales de la educación, como es la formación, capacitación o actualización de los docentes del sistema de educación media superior.
3. Que al ofertar un programa de maestría orientado a los profesores de educación media superior, se propician procesos de aprendizaje mediante los cuales se generaría conocimiento y ello compete prioritariamente a las instituciones educativas, es decir, consiste en una actividad relevante para el desarrollo de la sociedad, que también es objeto de la función Universitaria.
4. Que este posgrado responde a la importancia del docente en los procesos de enseñanza aprendizaje, considerando que la expectativa social es que las instituciones de educación realicen procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad entonces es imprescindible que quienes los conducen cuenten con las competencias suficientes y necesarias para ello, así como que su nivel de desempeño sea lo más cercano a la excelencia. Por lo cual se evidencia la necesidad de formación en este ámbito.



En ese sentido, al final de la V Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en Buenos Aires Argentina en 1995 se emitió lo que se conoce como la Declaración de Buenos Aires, en ella se incluye un apartado en el que se expone el valor que el docente tiene al interior de los procesos educativos, el apartado se titula: La condición y formación docente para el mundo del conocimiento, que a la letra dice:

“Fortalecer la profesión docente es condición fundamental para poder producir las transformaciones que la educación requiere. Es urgente producir cambios en la formación de los docentes, renovando sus planes de estudio. Asegurar su perfeccionamiento y capacitación a través del conocimiento de necesidades, situaciones y problemas que se producen en el establecimiento y en el aula. Mejorar sus condiciones básicas de trabajo, remuneración y seguridad, relacionando las incentivos con la calidad del desempeño. Estimular y posibilitar la colaboración de la comunidad científica, técnica y artística en los programas de formación.

La enseñanza-aprendizaje requiere métodos, técnicas e instrumentos para aprender a pensar, para aprender o aprender y a hacer. Entre estas herramientas cabe destacar a las nuevas tecnologías de la información, al tiempo que se deben fortalecer los programas educativos a través de los medios de comunicación, ompliendo las posibilidades del aula escolar.”

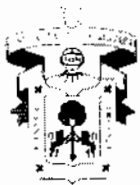
En síntesis, se dice que fortalecer la formación y capacitación docente es requisito indispensable para lograr una educación de calidad.

5. Que el programa de maestría propuesto retoma la teoría y la aplicación de los modelos correspondientes a lo que se conoce como Educación Basada en Competencias (EBC). Esta es una propuesta que se considera acorde a la sociedad del conocimiento. La competencia representa, fundamentalmente, un saber hacer.

Lo fundamental de la educación basada en competencias consiste en centrarse en el aprendizaje, consecuentemente en el aprendiz, tomando en cuenta sus necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades, con la finalidad de lograr el dominio de las competencias formuladas en los planes de estudio.

6. Que debido a que la formación normalista en México, esto es, de las instituciones formadoras de profesores para el sistema educativo nacional, se ha centrado en el nivel de preescolar y básica

[Handwritten signatures and initials on the left margin]



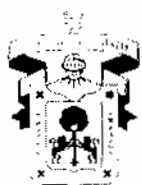
(que ahora incluye secundaria), los profesores de educación media superior tradicionalmente han sido profesionales de las distintas áreas o disciplinas del saber que optan por dedicarse a la docencia, consecuentemente no cuentan con la formación específica de la docencia, ni en términos generales, mucho menos en términos específicos de la disciplina que imparten.

México tiene un rezago muy evidente en la formación de los profesores que imparten educación media superior respecto a países como Francia, Japón, Finlandia, entre otros. En estas naciones la formación universitaria de los docentes contiene, en términos generales, un elemento de formación pedagógica, un elemento de conocimiento especializado en un campo disciplinar y su didáctica, además de las prácticas para la enseñanza; en otras palabras, se preparan para ser profesionales de la docencia.

Así mismo, los profesores de educación media superior se ven obligados a incrementar sus credenciales académicas, por lo que optan por ingresar a posgrados, los cuales, por lo regular son de especialización del campo disciplinar, consecuentemente, el aspecto de la docencia queda de lado, e incluso, se ha identificado que en algunos casos en los que algunos profesores han optado por maestrías en el ámbito de la educación, al ser cuestionados respecto de sus necesidades de formación, manifiestan en primera instancia las relacionadas con las estrategias de enseñanza, es decir, con aspectos relativos al desempeño profesional de un educador.

En este sentido la formación de los profesores del nivel de educación media superior ha de incluir la dimensión pedagógica, la disciplinar –incluyendo los aspectos de las didácticas específicas-, las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a los procesos educativos correspondientes, la metodología para fortalecer o fomentar el desarrollo de las competencias para la vida en los jóvenes estudiantes, así como las requeridas para su inserción en el ámbito laboral y la continuación de los estudios en el nivel superior.

7. Que a nivel nacional se han identificado problemáticas en la educación media superior y se han tomado acciones a favor de modificar las deficiencias y debilidades encontradas. Estar consciente del contexto nacional en torno a la educación media superior es imprescindible al momento de proponer una maestría como la que aquí se presenta. En este sentido, la Reforma del Sistema de Educación Media Superior en México constituye un fundamento a favor del posgrado al que aquí se hace referencia, puesto que no sólo se está dando respuesta a una serie de necesidades de la Universidad de Guadalajara sino que ello es extensivo para el estado, e incluso, para el país.



8. Que la propuesta de un programa de Maestría en Docencia en Educación Media constituye una inversión tanto por parte del estado, vía una institución pública como es la Universidad de Guadalajara, como por los docentes que se inscriban en el programa, para quienes representa una inversión en su capital cultural.

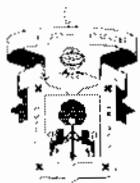
En adición, el desarrollo humano sustentable es uno de los conceptos más actuales para referirse al desarrollo, en el cual se incorpora al desarrollo económico, que éste se dé en armonía con la naturaleza, a la vez, que se genere un entorno social propicio para ejercer una vida productiva en un marco ético. En este contexto, la principal inversión ha de realizarse en el capital humano y, debido a que todo desarrollo humano se sustenta en procesos de aprendizaje, se considera que la principal inversión ha de realizarse en educación.

9. Que el antecedente inmediato de la reforma del sistema de educación media superior se ubica en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012; allí se afirma la necesidad que todo el sistema educativo nacional debe mejorar la calidad de los resultados, particularmente de los aprendizajes y desempeños de los estudiantes.

“El sistema educativo nacional requiere de una significativa transformación basada tanto en el mejoramiento material y profesional de los maestros, como en el énfasis en el logro de los aprendizajes y el fortalecimiento en la capacidad de decisión en las escuelas, bajo la plena cooperación de padres de familia y alumnos.” (PND, 2007, p.182)

Son tres los elementos considerados en la cita anterior para lograr la transformación del sistema educativo nacional: el mejoramiento material y profesional de los profesores, el logro de los aprendizajes y la capacidad de decisión de las escuelas. Recordando estos aspectos, lo central en este documento consiste en destacar la importancia de la formación de los docentes, por ello se rescata la siguiente cita:

“Se fortalecerán los programas de capacitación de la planta magisterial, de manera que se pueda contar con más profesores certificados y comprometidos con la docencia en todos los niveles educativos. La intención es fortalecer las capacidades de las maestras para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el uso de nuevas tecnologías, alineándolos con los objetivos nacionales de elevación de la calidad educativa, estímulo al aprendizaje, fortalecimiento de los valores éticos de los alumnos y transmisión de conocimientos y habilidades para el trabajo principalmente.” (PND 2007-2012: 183-184)

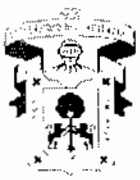


10. Que del Plan Nacional de Desarrollo se ha derivado el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012, en el cual el primer objetivo se refiere a elevar la calidad de la educación con la finalidad de que se incrementen los aprendizajes, pero a la vez, que los estudiantes cuenten con los medios suficientes para acceder a un nivel de mayor bienestar, a la vez que contribuyan al desarrollo nacional. Para lograr incrementar la calidad de la educación, en el PSE se expone que es necesario aplicar los criterios de mejora de la calidad tanto a la capacitación de los profesores, como a la actualización de los programas de estudio y los paradigmas educativos, con todo lo que ello implica, a la vez, se ha de atender la infraestructura, la articulación al interior de todo el sistema educativo, así como las políticas públicas y la evaluación de todos los procesos y actores.

Ahora bien, en lo que se refiere a la Educación Media Superior, el PSE plantea implícitamente una reforma a la Educación Media Superior puesto que allí se plantea la creación del Sistema Nacional de Bachillerato; se establece el perfil de egreso de los estudiantes; del nivel medio superior basado en competencias, así como el perfil deseable del docente; se fortalece la formación específica para los profesores de educación media superior; se establece un sistema de certificación de competencias para docentes de EMS; se implementan programas de tutorías para los alumnos en riesgo de abandonar los estudios; y se establecen mecanismos para garantizar la calidad de las instituciones con reconocimiento de validez oficial de estudios en este nivel educativo.

Con los propósitos enunciados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la SEP inició reuniones nacionales con miras a estos cambios contextuales. La presente propuesta de maestría para profesores de educación media superior responde a lo planteado a nivel nacional para mejorar la calidad de la educación en este nivel, particularmente al ofertar un programa académico de posgrado centrado en una formación pertinente para el ejercicio de la docencia en la EMS en México.

11. Que la Universidad de Guadalajara ha llevado a cabo diversas reformas al bachillerato, por ejemplo, las de 1931, 1955, 1972, 1992 y 2008. En este sentido, tanto a nivel nacional como institucional se encuentra un contexto de reforma de la educación media superior, lo que contribuye favorablemente para proponer un programa formal de posgrado orientado hacia la formación o capacitación de los docentes de este nivel educativo.



En adición y respecto al nivel académico de los profesores del bachillerato en la Universidad, destaca que el 8.6%, esto es, 475 profesores son pasantes de licenciatura; 1,727 cuentan con el título de grado, lo que representa una población del 31.26%. La Directora General del Sistema de Educación Media Superior informa que el 35.28% de la población cursó estudios de maestría, habiendo obtenido el grado un 19.62%, en tanto que el 15.66% solo concluyó los créditos. Apenas un 2.40% de los académicos han cursado estudios de doctorado y solo el 0.81% ha alcanzado el grado de doctor.

Otro dato revelador es el que se refiere al porcentaje de profesores que estudiaron una maestría: el 60.34% decidió enfocarse en un programa del campo de la educación. A la vez, es revelador identificar que 3,326 docentes, 81.2% de la población encuestada, están dispuestos a hacer estudios de posgrado.

En síntesis, el estudio revela la necesidad de la formación en tres dimensiones: la que se refiere al desempeño profesional como docente, la que se relaciona con la tecnología de la comunicación y la información y aquella que se enfoca en los contenidos disciplinares de las materias que imparten los profesores. Incluir estos tres aspectos es fundamental para la maestría en educación media superior.

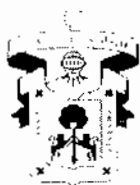
12. Que de 2004 a 2007 (ANUIES), los programas de maestría de Educación y Humanidades se ha incrementado en un 27.48%, lo que representa un crecimiento en 155 nuevos programas en tan sólo tres años, más de 50 programas por año. La dinámica de la población en el área de educación y humanidades ha registrado un crecimiento continuo desde 1984.

13. Que la Universidad de Guadalajara actualmente tiende a aprovechar el modelo y la estructura de la Red Universitaria, para que los nuevos proyectos curriculares y posterior oferta educativa sea fruto del trabajo realizado en colaboración por distintos centros universitarios.

En ese sentido, la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, requiere de la participación activa del personal académico de tiempo completo de los Centros Universitarios.

14. Que bajo las condiciones ya descritas y considerando las características de la propuesta curricular de la Maestría, así como el contexto bajo el cual se ha desarrollado, su creación aportaría importantes elementos de capacitación e implementación requeridos por las instituciones de educación media superior y la sociedad para dar frente a las necesidades existentes y potencializar los beneficios que implica una educación de calidad.

[Handwritten signatures and initials on the left margin]



15. Que los objetivos de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior son:

Objetivo General:

Elevar la calidad de la educación mediante la formación, capacitación o actualización de los docentes del nivel de educación media superior.

Objetivos Específicos:

- Actualizar a los profesores de educación media superior en los contenidos disciplinares de las materias que imparten.
- Profundizar en la formación pedagógica de los docentes participantes.
- Sensibilizar y formar a los docentes para la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos educativos de sus alumnos.
- Propiciar el aprendizaje colaborativo e interdisciplinar entre los docentes.
- Propiciar la participación de instituciones y docentes en el Sistema Nacional de Bachillerato, propuesto por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

16. Que los criterios de selección de alumnos para la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior serían los siguientes:

- I. Poseer el título de licenciatura o acta de titulación;
- II. Acreditar un promedio mínimo de ochenta con certificación original o documento que sea equiparable de los estudios precedentes, según sea el caso. En situaciones excepcionales, por experiencia, práctica profesional y/o perfil, y con previo análisis y recomendación de la Junta Académica, se podrá aceptar a los aspirantes que por alguna razón carezcan del promedio mínimo requerido;
- III. Carta de exposición de motivos para cursar el programa;



- IV. Pagar el arancel para ser aspirante o hacer los trámites de la beca para trabajadores Académicos Universitarios;
- V. Los requerimientos técnicos y tecnológicos que determine la Junta Académica;
- VI. Ser profesor en al menos un grupo del Nivel de Educación Medio Superior.

Perfil de ingreso:

- I. Tener algún tipo de experiencia en la Educación Media Superior.
- II. Ser profesor activo en el Nivel de Educación Media Superior.
- III. De preferencia haber cursado el Diplomado PROFORDEMS y haberse certificado.
- IV. Tener pericia en el manejo de equipos de cómputo: procesadores de texto, elaboración de presentaciones, correo electrónico y navegación por Internet.
- V. Manifestar interés en la investigación social y educativa.
- VI. Tener aptitud y experiencia en el trabajo en equipo.
- VII. Poseer facilidad para la lectura y la escritura académica.
- VIII. Capacidad de lectura de textos en inglés.

17. Que el egresado de la Maestría, en lo general, sería capaz de:

- I. Realizar investigación aplicada al análisis curricular y al mejoramiento de su práctica docente.

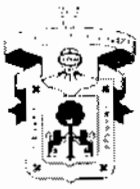


- II. Delimitar los objetos de estudio propios de la formación disciplinaria e interdisciplinaria para propiciar el desarrollo de competencias.
- III. Planear, diseñar, ejecutar y evaluar estrategias de formación fundamentadas en teorías y modelos educativos.
- IV. Intervenir en los procesos educativos y proponer mejoras basadas en los resultados de su investigación.
- V. Gestionar el aprendizaje de personas, grupos e instituciones educativas.
- VI. Organizarse y trabajar colaborativamente para el desarrollo institucional y con distintos grupos y redes sociales.
- VII. Gestionar y utilizar tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje.
- VIII. Gestionar información y conocimiento para favorecer un proceso de aprendizaje permanente.

18. Con el fin de impulsar la calidad de su actividad docente, entre los académicos del Nivel de Educación Media Superior, se ha considerado pertinente incorporarlos al estudio de un programa de posgrado que fortalezca e integre las competencias disciplinares que les permitan generar proyectos de trabajo pedagógico con una orientación compleja, y basados en la formación por competencias.

19. Que el programa tiene las siguientes características en el diseño curricular:

- I. Se desarrollará mediante seminarios, talleres y tutorías.
- II. Está basado en competencias.
- III. Recupera experiencia docente.
- IV. Parte de una visión compleja de la realidad educativa en el Nivel Medio Superior.
- V. Promueve la contextualización disciplinar para trabajo interdisciplinario.



VI. Busca fortalecer la pedagogía interdisciplinaria. Promueve la integración de avances de frontera para mejorar la calidad del aprendizaje en cada campo disciplinario.

20. La planta académica con que contaría la Maestría estaría formada, en su etapa inicial, por seis profesores de tiempo completo (PTC).

21. La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior sería un programa profesionalizante en la modalidad mixta.

22. Que el Sistema de Universidad Virtual cuenta con la infraestructura necesaria y apropiada para hacer posible la operación del posgrado.

El Pleno del H. Consejo del Sistema de Universidad Virtual, de conformidad con los resultandos ya descritos, se ha reunido en la fecha que se indica al final del presente dictamen y, advertimos la viabilidad y pertinencia de la creación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, y

CONSIDERANDO

1. Que la Universidad de Guadalajara es una institución de educación superior reconocida oficialmente por el Gobierno de la República, habiendo sido creada en virtud del Decreto número 2721 del H. Congreso del Estado de Jalisco, de fecha 07 de Septiembre de 1925, lo que posibilitó la promulgación de la primera Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara, el día 25 del mismo mes y año.

2. Que la Universidad de Guadalajara es un organismo descentralizado del Gobierno del Estado, con autonomía, personalidad jurídica y patrimonio propio, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 1º de su Ley Orgánica, promulgada por el ejecutivo local el día 15 de Enero de 1994, en ejecución del Decreto No. 15319 del H. Congreso del Estado de Jalisco.

3. Que como lo señalan las fracciones I, II y IV del artículo 5º de la Ley Orgánica de la Universidad, en vigor, son fines de esta Casa de Estudios la formación y actualización de los técnicos, bachilleres, técnicos profesionales, profesionistas, graduados y demás recursos humanos que requiere el

[Handwritten signatures and initials on the left margin]



desarrollo socioeconómico del Estado; organizar, realizar, fomentar y difundir la investigación científica, tecnológica y humanística; y coadyuvar con las autoridades educativas competentes en la orientación y promoción de la educación superior, así como en el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

4. Que es atribución del H. Consejo General Universitario, conforme lo establece el artículo 31º fracción VI de la Ley Orgánica y el artículo 39º fracción I del Estatuto General, crear, suprimir o modificar carreras y programas de posgrado y promover iniciativas y estrategias para poner en marcha nuevas carreras y posgrados.

5. Que de acuerdo con el artículo 22º de su Ley Orgánica, la Universidad de Guadalajara adoptó el modelo de Red para organizar sus actividades académicas y administrativas.

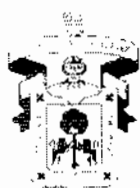
6. Que el SUV es un órgano desconcentrado de la Universidad de Guadalajara encargado de ofrecer, administrar y desarrollar programas educativos en la modalidad virtual, en los niveles medio superior y superior, así como de realizar actividades de investigación, extensión y difusión de la cultura, como se manifiesta en el Estatuto Orgánico del Sistema.

7. Que de acuerdo al artículo 13º Fracción IV del Estatuto Orgánico del Sistema de Universidad Virtual, es facultad del H. Consejo del Sistema de Universidad Virtual proponer los planes y programas educativos, de investigación y difusión que ofrezca el Sistema.

8. Que el Rector del SUV, de conformidad con el artículo 18 fracción XIII del Estatuto Orgánico de este órgano desconcentrado, tiene la atribución de ejecutar los acuerdos del H. Consejo del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.

9. Que una vez aprobado este programa educativo por este H. Consejo, se deberá remitir dicha propuesta al H. Consejo General Universitario para su aprobación definitiva, como lo indican los artículos 31 fracción VI de la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara y demás aplicables de la normatividad universitaria vigente, auxiliándose de su Comisión Permanente de Educación competente de acuerdo al artículo 85 fracción IV del Estatuto General de esta Casa de Estudios.

Por lo anteriormente expuesto y los correspondientes argumentos derivados del documento de fundamentación de la propuesta de la Maestría en Docencia para la Educación



Media Superior, el Pleno de este H. Consejo del Sistema de Universidad Virtual, resuelve de conformidad a los siguientes:

RESOLUTIVOS:

PRIMERO. Se aprueba la creación de la **Maestría en Docencia para la Educación Media Superior**, con sede académica general y administrativa en el Sistema de Universidad Virtual, a partir del ciclo escolar inmediato siguiente a su aprobación definitiva por el H. Consejo General Universitario.

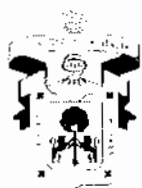
SEGUNDO. La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, es un programa educativo profesionalizante, regido por el sistema de créditos, en la modalidad mixta, contiene áreas determinadas, con un valor de créditos asignados a cada unidad de aprendizaje y un valor global de acuerdo a los requerimientos establecidos por área para ser cubiertos por los alumnos y se organiza conforme a la siguiente estructura:

Áreas	Créditos	%
Área de formación básica común:	12	12%
Área de formación básica particular	45	44%
Área de formación especializante	45	44%
Número mínimo de créditos para obtener el grado	102	100%

Área de formación básica común

Unidades de aprendizaje	Tipo	BCA*	AMI**	Horas	Créditos
Gestión de la información	Curso-taller	20	28	48	3

[Handwritten signatures and initials on the left margin]

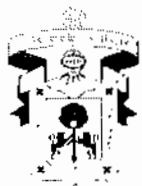


Gestión de tecnologías para el aprendizaje	Curso-taller	20	28	48	3
Comunicación educativa	Curso-taller	20	28	48	3
Tecnologías para la colaboración	Curso-taller	20	28	48	3

Área de formación básica particular

Unidades de aprendizaje	Tipo	BCA*	AMI**	Horas	Créditos
Metodología de la investigación	Curso-taller	30	34	64	4
Recuperación de la práctica docente	Curso-taller	40	40	80	5
Análisis curricular	Curso-taller	20	28	48	3
Evaluación del aprendizaje	Curso-taller	30	34	64	4
Diagnóstico de la situación del aprendizaje	Curso-taller	30	34	64	4
Planeación didáctica	Curso-taller	20	28	48	3
Diseño de entornos y mediación	Curso-taller	30	34	64	4
Innovación en el aprendizaje	Curso-taller	20	28	48	3
Intervención educativa	Curso-taller	30	50	80	5

[Handwritten signature and scribbles on the left margin]



Investigación participativa	Curso-taller	20	28	48	3
Elaboración de proyectos transversales	Curso-taller	20	28	48	3
Evaluación participativa	Curso-taller	30	34	64	4

Área de formación especializante

Unidades de aprendizaje	Tipo	BCA*	AMI**	Horas	Créditos
Visión del campo disciplinar	Curso-taller	60	20	80	5
Metodología de la enseñanza de la disciplina	Curso-taller	40	40	80	5
Actualización del campo disciplinar	Curso-taller	60	20	80	5
Metodología para la enseñanza multi e interdisciplinaria	Curso-taller	50	30	80	5
Proyecto Fase I: Problemática, Contextualización, Posicionamiento	Taller	40	40	80	5
Proyecto Fase II: Diagnóstico y planteamiento estratégico	Taller	40	40	80	5

[Handwritten signatures and marks on the left margin]



Proyecto Fase III: Gestión de propuesta didáctica	Taller	40	40	80	5
Proyecto Final: Evaluación del proyecto.	Taller	80	80	160	10

*BCA: Horas Actividad bajo Conducción de un Académico

**AMI: Actividad de Manera Independiente

TERCERO. Para abrir una promoción de este programa académico será requisito contar con un número mínimo de 10 y un máximo de 25 alumnos por sección. La periodicidad será semestral y previo análisis de la junta académica, se podrá autorizar una periodicidad diferente.

CUARTO. Los requisitos de ingreso para el programa de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, además de los exigidos por la normatividad universitaria aplicable, son los siguientes:

- I. Poseer el título de licenciatura o acta de titulación;
- II. Acreditar un promedio mínimo de ochenta con certificación original o documento que sea equiparable de los estudios precedentes, según sea el caso. En casos excepcionales por experiencia, práctica profesional y/o perfil, con previo análisis y recomendación de la Junta Académica, se podrán aceptar los aspirantes que por alguna razón carezcan del promedio mínimo requerido;
- III. Carta de exposición de motivos para cursar el programa;
- IV. Pagar el arancel para ser aspirante o hacer los trámites de la beca para trabajadores Académicos Universitarios;
- V. Los requerimientos técnicos y tecnológicos que determine la Junta Académica;
- VI. Ser profesor en al menos un grupo en el Nivel de Educación Media Superior.

QUINTO. Los prerrequisitos para cursar las materias del plan de estudios y las trayectorias escolares de los estudiantes serán determinados por el coordinador del programa.



Para favorecer la movilidad estudiantil y la internacionalización de los planes de estudio, la Junta Académica, conforme al artículo 12 fracción XIII del Reglamento General de Posgrado propondrá el número de alumnos para intercambio y los criterios que deben establecerse en el convenio para su envío y recepción.

DÉCIMO. Los costos de la Maestría son:

- a) Proceso de selección: 2 salarios mínimos mensuales en la ZMG.
- b) Matrícula: 6.3 salarios mínimos mensuales en la ZMG.

El Sistema de Universidad Virtual, en consecuencia con las atribuciones que la normatividad universitaria le confiere, gestionará y pondrá en ejecución un programa de becas y/o apoyos financieros para los estudiantes del posgrado que así lo soliciten y que cumplieran con los requisitos que para el efecto fuesen establecidos.

DÉCIMO PRIMERO. Los recursos financieros para la implementación del programa, así como la operación de los proyectos de investigación, se ajustarán al presupuesto del Sistema de Universidad Virtual, así como a las fuentes de financiamiento extraordinarias y/o externas que se obtengan, ya sea a través de los investigadores de la plantilla de la maestría, o cualquier otra. Por lo que se considera que podrá ser un programa autofinanciable.

DÉCIMO SEGUNDO. Los cambios en los contenidos de las unidades de aprendizaje serán resueltos por la junta académica.

DÉCIMO TERCERO. Facúltase al Rector del Sistema de Universidad Virtual, para que envíe el presente dictamen a las Comisiones Conjuntas de Educación y Hacienda del H. Consejo General Universitario, para que proceda a su estudio y dictaminación, con el fin de que sea aprobado por el H. Consejo General Universitario.


Así lo resolvieron y firmaron para constancia los miembros del H. Consejo Del Sistema de Universidad Virtual.

[Handwritten signatures and initials on the left margin]

[Handwritten signature at the bottom left]



Atentamente
"Piensa y Trabaja"
Guadalajara, Jal. A 21 de julio de 2011
CONSEJO DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD VIRTUAL
Comisión de Educación


Mtro. Manuel Moreno Castañeda
Presidente


Dra. María Elena Chan Núñez

Mtra. Blanca Brambila Medrano


Mtro. Antonio Zafarín de Lozada


Mtra. María del Socorro Pérez Alcalá
Secretario

Universidad de Guadalajara

Sistema de Universidad Virtual



Propuesta de

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

Programa Profesionalizante

Modalidad: Mixta

Contenido

1.	Fundamentación del programa	3
A)	Estudio de pertinencia y factibilidad	34
2.	Estructura y Organización Curricular	51
2.1	Objetivos del programa	51
2.2	Criterios para la selección de alumnos, adicionales a los establecidos en el Reglamento General de Posgrado	51
2.3	Perfil de ingreso y egreso.....	52
2.4	Perfil de egreso	52
2.5	Estructura curricular:	53
3.	Metodología empleada para el diseño curricular.....	71
4.	Criterios para su implementación.....	77
5.	Plan de evaluación del programa	95
6.	Recursos para implementar el programa	98
6.1	Planta académica y perfil de los profesores incluyendo las líneas de investigación en las que participan.....	98
6.2	Infraestructura física y apoyo administrativo.....	99
6.3	Criterios de calidad indispensables para la creación, modificación, reestructuración y para efectos de evaluación de los programas de posgrado, señalados en el artículo 19 del Reglamento General de Posgrado.	100
7.	Recursos financieros para su operación, señalando la fuente del financiamiento	102
	Referencias	110
	Anexos 112	
	Anexo 1: Cartas compromiso de los profesores de tiempo completo	112
	Anexo 2: Currículo vitae de los profesores de tiempo completo	118
	Anexo 3: Opinión por escrito de expertos en la que se respalda el programa	134
	Anexo 4: Programas Sintéticos	139
	Anexo 5: Estudio Comparativo	201

1. Fundamentación del programa

La presente sección del documento consta de diez apartados, a partir de los cuales se pretende exponer brevemente algunas de las principales líneas de argumentación que proporcionan fundamento, tanto teórico como contextual y de referencia empírica a favor de ofertar una maestría en Educación Media Superior. Se aclara que los textos al interior de cada uno de los apartados no son exhaustivos sino sólo indicativos o ilustrativos, mediante los cuales se propone centrar la atención en estas diez líneas de argumentación. Es decir, no se trata de agotar los temas en los que se identifican las líneas de argumentación, puesto que cada uno de ellos da para realizar una tesis doctoral; el objetivo consiste en identificar los tópicos en los que se puede abreviar para aportar elementos que proporcionen fundamentos para la apertura de la maestría que aquí se propone.

Las diez líneas de argumentación que se incluyen en esta sección del documento son las siguientes:

1. La educación como misión de la UDG
2. La necesidad de la educación para el desarrollo humano
3. Educación y sociedad del conocimiento
4. Importancia del profesor en la educación
5. Educación basada en competencias
6. Perfil profesional y formación docente
7. Perfil del docente de Educación Media Superior
8. Reforma del Sistema de Educación Media Superior en México
9. Las Reformas del Bachillerato en la UDG
10. Necesidades a atender por parte del programa de Maestría en EMS

Se puede observar que se inicia argumentando a favor de que la Universidad de Guadalajara cumple con su identidad y vocación esencial al ofertar un programa de posgrado en el área educativa; aquí sólo se menciona este aspecto con la intención de rescatar esta línea de argumentación.

En segundo lugar se hace referencia al fundamento que proporciona, para ofertar un programa de maestría, el tema de la educación para el desarrollo humano. Fundamentalmente se rescata la importancia de fomentar el desarrollo humano y el aporte que el programa logra al respecto, más aún, al tratarse de un programa que se centra específicamente en uno de los aspectos vitales de la educación, como es la formación, capacitación o actualización de los docentes del sistema de educación media superior.

La tercera línea de argumentación, esto es, la educación y la sociedad del conocimiento, a la vez que constituye un contexto para el fomento del desarrollo humano, aporta las ideas centrales que constituyen pilares *contextuales*, tales como la necesidad de que cualquier proceso de desarrollo humano sea a partir de procesos de aprendizaje; el sistema escolar hace su aporte a partir de este posgrado. También contiene la consideración de cómo el conocimiento es uno de los principales valores de la sociedad actual, para algunos, incluso el más importante; menciona la relación entre el conocimiento y la educación como algo evidente, en la medida en la que todo proceso educativo implica una serie de conocimientos, los cuales son susceptibles de ser aprehendidos e, incluso, generados.

En cuarto lugar expositivo se ha colocado la reflexión en torno a la importancia del docente en los procesos de enseñanza aprendizaje, de tal forma que si lo que se requiere es fomentar el desarrollo humano a partir de procesos educativos en un contexto de la sociedad del conocimiento, la pregunta central es: ¿quiénes van a acompañar estos procesos? A la vez, si se considera que la expectativa social es que las instituciones de educación realicen procesos de enseñanza – aprendizaje de calidad, entonces es imprescindible que quienes los conducen cuenten con las competencias suficientes y necesarias para ello, así como que su nivel de desempeño sea lo más cercano a la excelencia.

Es así como el tema de la educación basada en competencias se hace imprescindible, tanto porque constituye una respuesta que se considera acorde a la sociedad del conocimiento como porque se centra en el saber hacer y no ya en la acumulación de información. Puesto que en la actualidad es insuficiente repetir información, se trata de procesarla, valorarla y a partir de ella construir conocimiento; si es a nivel personal puede ubicarse como aprendizaje y si supera los límites de lo conocido socialmente, puede hablarse de la generación de nuevo conocimiento.

La sexta línea argumentativa hace referencia a algunos elementos de diagnóstico del perfil profesional de quienes ejercen la docencia a nivel medio superior, al identificar algunas de las deficiencias que por tradición o cuestiones sociohistóricas se manifiestan en la actualidad, tales como que los docentes provienen de diferentes profesiones desde las cuales no se les formó para ejercer como docentes. Ello, constituye un vacío en la formación específica para ejercer de profesor en este nivel en particular. La maestría que se propone pretende atender esa necesidad, por lo cual se considera una línea de argumentación a favor de su creación.

La identificación del vacío señalado en el párrafo anterior ha orientado una serie de trabajos académicos tanto a nivel institucional como nacional, de los cuales, uno de los productos fundamentales es la formulación de un perfil del docente de educación media superior, puesto que la importancia del profesor es evidente, pero ¿cualquier perfil de profesor es adecuado para la educación que demanda la sociedad actual? Evidentemente que la respuesta es negativa, se necesita de un perfil específico, por ello éste se expone como otra de las líneas de argumentación que proporcionan sustento a la propuesta.

La problemática de este nivel educativo ha sido identificada a nivel nacional y se han tomado acciones a favor de modificar las deficiencias y debilidades encontradas; estar consciente del contexto nacional en torno a la educación media superior es imprescindible al momento de proponer una maestría como la que aquí se presenta. En este sentido, la Reforma del Sistema de Educación Media Superior en México constituye un fundamento a favor del posgrado al que aquí se hace referencia, puesto que no sólo se está dando respuesta a una serie de necesidades de la Universidad de Guadalajara sino que ello es extensivo para el estado, e incluso, para el país.

Las últimas dos líneas argumentativas se centran en la institución, rastreando las propias reformas que el bachillerato ha sufrido a lo largo de la historia; dichas reformas sólo se mencionan, puesto que lo rescatable se ubica en la última reforma acaecida en el 2008 y la que resulta con altos niveles de similitud con la reforma nacional. Finalmente, se recuperan algunos de los datos más sobresalientes y pertinentes para fundamentar la existencia de las necesidades específicas de los profesores de acudir a un programa de posgrado para fortalecer su desempeño académico en las aulas. Los datos fueron tomados de un estudio de diagnóstico de formación docente realizado en la UDG.

1. La educación como misión de la UDG

La primera línea argumentativa respecto de la fundamentación del programa de maestría que aquí se propone gira en torno a la importancia que tiene el hecho de que el programa de maestría se oferte por una universidad pública como lo es la Universidad de Guadalajara, en primer lugar, porque las universidades públicas constituyen una puerta de acceso a la educación, consecuentemente, a la ampliación de las capacidades de los ciudadanos para mejorar sus condiciones de vida. Las universidades públicas contribuyen a la formación de capital humano, a la vez que fortalecen la cohesión social y la comunicación del conocimiento. El impacto social de la misión de la universidad pública incluye los aspectos económicos, sociales, políticos y culturales.

Al interior de esta línea argumentativa se ubica todo el apartado que corresponde a la misión de la Universidad de Guadalajara, a sus funciones sustantivas, a los ordenamientos correspondientes; así como a los planes estratégicos de la propia Universidad en los cuales se explicita una serie de afirmaciones en torno a la necesidad de ofertar planes y programas educativos para atender las necesidades sociales.

2. La necesidad de la educación para el desarrollo humano

La segunda línea argumentativa que proporciona fundamento a la propuesta de creación de la Maestría en Educación Media Superior en la Universidad de Guadalajara se ubica en la consideración de la importancia de la educación en el contexto del desarrollo humano. Por ello es fundamental exponer brevemente el tema del desarrollo y plantear la relación que existe entre éste y la educación.

En primer lugar, es necesario remontar la mirada hacia el pasado cercano en el que el tema del desarrollo es abordado por la teoría económica del desarrollo, la cual encuentra sus orígenes hacia la década de 1940, cuando el tema de esta rama de la economía comenzaba a abordar los aspectos relacionados con el incremento en el volumen de producción de bienes y servicios.

La premisa fundamental en este enfoque económico consiste en afirmar que el incremento en el producto interno bruto (PIB) per cápita reduciría la pobreza y aumentaría el bienestar general de la población. Se creía firmemente que a mayor PIB menor pobreza, consecuentemente, mayor bienestar.

Hacia la década de 1970 el modelo de desarrollo sostenido por esta premisa entró en su etapa de crisis por diversas razones, algunas de ellas fueron que las diferencias internacionales

entre países desarrollados y aquellos llamados subdesarrollados se ampliaron particularmente las relativas a las desigualdades con lo que se ampliaron los efectos de la exclusión; a la vez, este fenómeno se presentó al interior de los países, esto es, la exclusión y las desigualdades se incrementaron.

Algunos de los efectos *perversos*, es decir, aquellos no previstos ni deseados por el modelo de desarrollo sustentado en el crecimiento cuantitativo de las economías nacionales, comenzaron a aparecer, entre ellos se puede mencionar, por ejemplo, el despoblamiento de las zonas rurales debido a la migración hacia lo que poco a poco fueron las grandes urbes o centros urbanos, en los cuales, comenzaron a generarse *cinturones de pobreza*, a ello se sumaba el desempleo, entre otros efectos.

Por otra parte, el uso de tecnología altamente contaminante comenzó a evidenciar el agotamiento de los recursos naturales y la inviabilidad del medioambiente para sustentar ese modelo de desarrollo económico, al ocurrir en los países considerados de primer mundo, el fenómeno fue trasladado a los subdesarrollados; los cuales se convirtieron en los proveedores de materia prima a costa de devastar sus propios ecosistemas.

El avance de esta crisis agudizaba cada vez más las insuficiencias del modelo, así como, los efectos perversos, lo cual impactaba tanto a nivel mundial, nacional, regional e individual incluyendo los sectores político, económico y social.

Ante tales consecuencias, comenzaron a levantarse voces de alerta, pero particularmente, intenciones de buscar otros modelos que impactaran en el desarrollo de las naciones. Es importante reconocer que desde el principio de operación de este modelo de desarrollo económico existieron voces disidentes, sin embargo, su impacto no fue significativo.

Ciertamente, la dinámica de desarrollo y de oscilaciones entre modelos teóricos y aplicados al concierto de las naciones no queda reflejado en las líneas precedentes, no obstante, sólo se trata de anotar algunas de las ideas centrales para comprender la lógica argumentativa. A la vez, es importante acotar que incluso desde la perspectiva cuantitativa del desarrollo se comenzó a reconocer la importancia del capital humano como una variable favorable al desarrollo, Moreno (2009) comenta al respecto.

Actualmente, todos los artículos y textos especializados en materia de crecimiento económico reconocen la relevancia de la formación de capital humano y del avance tecnológico para el desarrollo. Entre las contribuciones principales dentro de la escuela neoclásica se destacan las de Romer (1986, 1990) y Lucas (1988) y, dentro de la concepción neo-Schumpeteriana, la de Aghion y Howitt (1992), así como las de Dosi (1984) y Metcalfe (1995) de la escuela estructural-evolucionista. Por sus efectos en la creación de nuevos productos o procesos, en la competitividad de las empresas, o en la expansión de sus mercados, entre otras cosas, estos autores reconocen que la investigación y la educación son ingredientes esenciales de una economía dinámica y competitiva internacionalmente.

Por otra parte, la década de 1990 se convierte en un entorno del debate de las ideas favorable para el surgimiento de propuestas alternativas al desarrollo desde la versión cuantitativa; así, por ejemplo, se cuenta con los trabajos de Amartya Sen; quien comienza a desarrollar una conceptualización del desarrollo desde otro ángulo, trasladando el centro de atención de lo exclusivamente económico hacia, preferentemente, lo humano.

Sen formuló una pregunta central en torno al debate sobre la igualdad económica, a saber: ¿Cuál es la dimensión relevante para medir la desigualdad? Sen sostiene el concepto de desarrollo como un proceso de ampliación de las capacidades de las personas y no ya como un mero aumento de utilidad o bienestar. En este contexto, el objetivo del desarrollo sufre un cambio radical, consecuentemente, no se trataría de incrementar el producto interno bruto sino de propiciar que los ciudadanos dispongan de una amplia gama de opciones.

Un aspecto fundamental del modelo de desarrollo humano respecto del desarrollo económico es que cuestiona uno de los principales postulados de éste, es decir, que el desarrollo es producto de la acumulación de capital físico, esto es, de la inversión en instalaciones y tecnología, por ejemplo. En franca oposición a este postulado, desde la propuesta teórica del desarrollo humano se sostiene que la principal inversión ha de realizarse en el capital humano.

Desarrollo humano sustentable es uno de los conceptos más actuales para referirse al desarrollo, en el cual se incorpora al desarrollo económico, que éste se dé en armonía con la naturaleza, a la vez, que se genere un entorno social propicio para ejercer una vida productiva en un marco ético. En este contexto, la principal inversión ha de realizarse en el capital humano y, debido a que todo desarrollo humano se sustenta en procesos de aprendizaje, se considera que la principal inversión ha de realizarse en educación.

Así, un concepto de desarrollo humano sustentable que implica la ampliación de opciones o capacidades de los ciudadanos ha de incluir un entorno físico en condiciones aceptables, libertades tanto políticas como económicas, acceso a servicios de salud y empleo, entre muchas otras. En síntesis y desde el punto de vista político, una propuesta de desarrollo humano sustentable ha de centrar la atención en lograr estabilidad política, crecimiento económico en armonía con la naturaleza y políticas sociales orientadas hacia el incremento de oportunidades en igualdad de circunstancias para la mayoría de los ciudadanos.

En este contexto, una de las políticas sociales orientadas hacia el incremento de las oportunidades de los ciudadanos es la que se centra en la educación. La educación constituye una condición que incrementa las oportunidades de acceso tanto a bienes culturales como laborales. Es por ello, que la propuesta de un programa de *Maestría en Docencia en Educación Media* constituye una inversión tanto por parte del estado, vía una institución pública como es la Universidad de Guadalajara, como por los docentes que se inscriban en el programa, para quienes representa una inversión en su capital cultural.

En síntesis, la premisa básica que fundamenta la apertura de un programa de Maestría como el que aquí se propone es la siguiente: El desarrollo humano consiste en procesos de aprendizaje, una forma sistemática e intencionada de propiciar aprendizajes orientados hacia el desarrollo humano acontece en procesos educativos; consecuentemente, un programa de maestría dirigido a docentes del sistema educativo en el nivel medio superior fortalecerá el propio proceso de desarrollo humano. La educación es necesaria para favorecer el desarrollo humano de los ciudadanos, lo cual, se espera que incremente las condiciones de vida de ellos.

A la vez, un programa de maestría que se orienta hacia los docentes de la Educación Media Superior tendría efectos multiplicadores en el desarrollo humano de los ciudadanos puesto que se espera una transferencia de los aprendizajes logrados en el programa educativo, subyace la idea de que la educación mejora el desarrollo humano del educando, el cual, puede impactar en su ámbito de influencia, los docentes, debido a su desempeño profesional cuentan un margen de influencia social relativamente amplio debido a su contacto con grupos de estudiantes, en este contexto, el impacto social indirecto del programa incluye a los alumnos de los maestrantes, por lo que se asume como un efecto multiplicador.

3. Educación y sociedad del conocimiento

Una tercera línea argumentativa a favor de proporcionar fundamentos a la propuesta de *Maestría en Educación Medio Superior* se ubica en el reconocimiento de la sociedad actual caracterizada por la importancia del conocimiento. La sociedad del conocimiento como contexto en el cual se ofertará el programa de maestría es fundamental para comprender la importancia que implica formar a los profesores de educación media superior.

Desde la sociedad del conocimiento, la educación constituye una prioridad estratégica para fomentar el desarrollo humano. No obstante, ello es así en la medida en la que los procesos educativos tomen distancia de los planteamientos que desde la sociedad industrial corresponden a la educación, es decir, ya no se trata de *transmitir* o repetir el conocimiento existente; sino por el contrario, de *gestar* nuevo conocimiento. El siguiente gráfico ilustra algunos aspectos de este cambio, particularmente los relacionados con la sociedad del conocimiento y la educación en contraposición con la sociedad industrial y la educación.

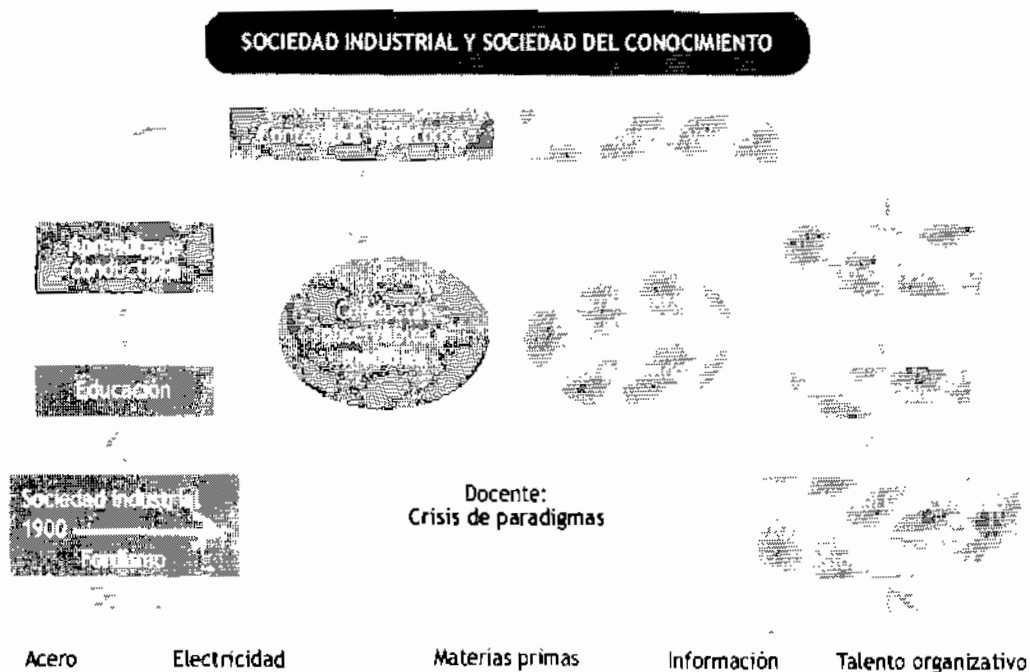


Ilustración de Casas, D. en: Castro Celis, A. *La educación en la sociedad del conocimiento*. (2007). Lima, Perú

Recordar algunos aspectos fundamentales de la sociedad del conocimiento contribuye a clarificar las razones por las cuales se considera una línea argumentativa a favor de la propuesta

educativa de la maestría, en este sentido, sólo se expondrán los aspectos considerados necesarios para este fin, sin la intención de ser exhaustivos sino solo ilustrativos.

Como es sabido, el concepto de sociedad del conocimiento es el resultado de un proceso de construcción conceptual de diversos teóricos; el cual inicia a partir de conceptualizar una serie de características que se comienzan a observar como distintas a las de la sociedad industrial; en este contexto se encuentran los trabajos, por ejemplo, Drucker (1969) *La era de la discontinuidad*; en donde pronosticaba el surgimiento de los llamados *trabajadores del conocimiento*. Una de las ideas principales es que el conocimiento ha sustituido al trabajo, a las materias primas y al capital como las principales fuentes de la productividad. Posteriormente, Drucker (1994) *La sociedad post-capitalista*; en donde se destaca la importancia del conocimiento en la producción de la riqueza.

Daniel Bell (1973) *El advenimiento de la sociedad postindustrial*; en donde pronostica que en esta sociedad posindustrial se caracterizará por la preeminencia de los servicios respecto de las manufacturas, el desarrollo de nuevas industrias basadas en la aplicación tecnológica de los conocimientos científicos, consecuentemente, los tecnólogos ocuparían el lugar de una nueva élite, a la vez, que los cambios provocarían una nueva estratificación social.

Toffler (1980) *La tercera ola*; en la cual sostiene que, en las sociedades de la tercera ola, la productividad dependerá del desarrollo de nuevas tecnologías, las cuales *permitirán al hombre hacer menos y pensar más*. Castell: *La era de la información* (2001-2002) o *La sociedad red* (2006). Sólo por mencionar algunos de los teóricos que durante las últimas décadas han escrito sobre este asunto.

Una de las formulaciones de la sociedad del conocimiento la encontramos en el denominado Libro Verde de la Unión Europea, en el cual se afirma:

Estamos viviendo un período histórico de cambio tecnológico, consecuencia del desarrollo y de la aplicación creciente de las tecnologías de la información y de las comunicaciones. Este proceso es diferente y más rápido que cualquiera que hayamos presenciado hasta ahora. Alberga un inmenso potencial para la creación de riquezas, elevar el nivel de vida y mejorar los servicios. Las TIC ya son parte integrante de nuestra vida cotidiana, nos proporcionan instrumentos y servicios útiles en nuestro hogar, en nuestro lugar de trabajo, por todas partes. La Sociedad de la Información no es la Sociedad del futuro lejano, sino una realidad de la vida diaria. Añade una nueva dimensión a la sociedad tal como la conocemos ahora, una dimensión de importancia

creciente. La producción de bienes y servicios se basa cada vez más en el conocimiento. Libro Verde Vivir y Trabajar en la Sociedad de la Información (UE, 1996, p.5).

Los trabajos de la UNESCO son prioritarios al momento de considerar la relación de la sociedad del conocimiento con el ámbito de la educación superior, existe una larga trayectoria de reflexiones en este sentido, una de las últimas publicaciones de la década anterior es el informe mundial de la UNESCO titulado: *Hacia las sociedades del conocimiento*, el cual se sustenta en la siguiente convicción que el organismo internacional asume expresamente:

Las sociedades emergentes no pueden contentarse con ser meros componentes de una sociedad mundial de la información y tendrán que ser sociedades en las que se comparta el conocimiento, a fin de que sigan siendo propicias al desarrollo del ser humano y de la vida. (UNESCO, 2005)

En síntesis, se asume que la sociedad del conocimiento es aquella en la que los procesos de adquisición, almacenamiento, procesamiento, evaluación y comunicación de la información se orientan hacia la creación de conocimiento y la satisfacción de necesidades tanto de las organizaciones como de las personas.

Una de las principales implicaciones de la sociedad del conocimiento en el ámbito de la educación radica en la conceptualización de un modelo educativo, el cual habría de atender las siguientes características:

- Propiciar la gestación del conocimiento;
- Centrado en el aprendizaje;
- Fomentar el desarrollo del pensamiento sistémico y complejo;
- Desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas a favor del aprendizaje;
- Usar los contenidos como pre-textos de aprendizaje.

He aquí algunas de las razones fundamentales para ofertar un programa de maestría orientado a los profesores de educación media superior, puesto que, es mediante procesos de aprendizaje mediante los cuales se genere conocimiento y ello compete prioritariamente a las instituciones educativas.

En este sentido, tanto en el desarrollo humano como en la sociedad del conocimiento se sitúa en el centro la educación, en el primero puesto que todo proceso de desarrollo humano surge a partir de un proceso de aprendizaje, el cual es el objetivo principal de todo proceso

educativo; en el segundo, debido a que el conocimiento es el principal *recurso* de generación de riqueza y éste constituye, no sólo la materia prima de todo aprendizaje, sino, principalmente el producto, consecuentemente, la generación de conocimiento nuevo.

4. Importancia del profesor en la educación

La cuarta línea argumentativa a favor de ofertar una maestría en educación media superior radica en asumir la importancia del rol del profesor en los procesos educativos. Al respecto se expondrán brevemente algunos argumentos al respecto.

Al final de la V Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en Buenos Aires Argentina en 1995 se emitió lo que se conoce como la *Declaración de Buenos Aires*, en ella se incluye un apartado en el que se expone el valor que el docente tiene al interior de los procesos educativos, el apartado se titula, la condición y formación docente para el mundo del conocimiento, que a la letra dice:

Fortalecer la profesión docente es condición fundamental para poder producir las transformaciones que la educación requiere. Es urgente producir cambios en la formación de los docentes, renovando sus planes de estudio. Asegurar su perfeccionamiento y capacitación a través del conocimiento de necesidades, situaciones y problemas que se producen en el establecimiento y en el aula. Mejorar sus condiciones básicas de trabajo, remuneración y seguridad, relacionando los incentivos con la calidad del desempeño. Estimular y posibilitar la colaboración de la comunidad científica, técnica y artística en los programas de formación.

La enseñanza-aprendizaje requiere métodos, técnicas e instrumentos para aprender a pensar, para aprender a aprender y a hacer. Entre estas herramientas cabe destacar a las nuevas tecnologías de la información, al tiempo que se deben fortalecer los programas educativos a través de los medios de comunicación, ampliando las posibilidades del aula escolar.

En síntesis, se dice que fortalecer la formación y capacitación docente es requisito indispensable para lograr una educación de calidad; a la vez, se hace referencia a otro elemento, el que tiene que ver con el uso de las tecnologías, asunto que se retomará más adelante.

Valga otra referencia para valorar la importancia del profesor en el proceso educativo, ahora se tomarán las palabras de Theil citadas por Padilla (2010):

Theil (2009) señala que los recursos que los países invierten en educación se convierten en un derroche cuando no logran mejorar la calidad y el rendimiento de

los egresados en los distintos niveles educativos, para lo cual se requieren reformas estructurales. Sin embargo el autor reconoce que el mayor rendimiento se obtiene cuando las escuelas y los profesores son capaces de impulsar a los alumnos a incrementar sus habilidades desde sus puntos de inicio a mejores niveles de logro y cita a Eric Hanushek para decir "Olvídense del tamaño de la clase, los currículos, los presupuestos: la política más efectiva es buenos maestros¹" (p. 20), es decir, la cualificación del profesorado es lo que hace la diferencia, por lo que resulta inaplazable mejorar la selección de profesores, su formación y entrenamiento, así como reconocer el valor social de su trabajo mediante condiciones laborales satisfactorias. (Padilla, 2010: 126)

La correlación que se hace es: maestros cualificados generan procesos educativos de calidad. Ahora bien, los procesos de formación y capacitación en el desempeño profesional de los docentes se encuentra estrechamente ligado con los paradigmas educativos, puesto que de ello depende la concepción del rol del docente, consecuentemente, el desarrollo del trayecto formativo, en este caso, acorde al desarrollo humano y a la sociedad del conocimiento, por ello, a continuación se expone brevemente una recuperación del rol del docente y el discente a partir de los principales paradigmas educativos.

Paradigma	Rol del Profesor
Conductista	Profesor programador, hace arreglos de contingencias de reforzamiento para enseñar. "ingeniero educacional" administrador de contingencias. Percibe el aprendizaje como algo mecánico, deshumano y reduccionista. Maneja los recursos conductuales. Maneja el reforzamiento positivo.
Humanista	Maestro facilitador. Parte de potencialidades y las necesidades individuales. Fomentar el espíritu cooperativo de los alumnos. Crea clima de confianza, respeto, comprensión y apoyo en el aula. Ser empático, auténtico y genuino Fomenta el autoaprendizaje y la creatividad. Potencia la autorrealización de los alumnos. Acepta nuevas formas de enseñanza. Rechaza posturas autoritarias y egocéntricas.
Cognitivo	Parte de las ideas previas de los alumnos para que aprendan a aprender y a pensar. Diseña y organiza experiencias didácticas que promuevan esa finalidad. Promueve el aprendizaje significativo mediante el descubrimiento y recepción. Utiliza y conoce estrategias instruccionales cognitivas de manera efectiva. Diseña actividades de aprendizaje que promuevan el desarrollo de las habilidades intelectuales. Es un guía que enseña de manera afectiva: conocimientos, habilidades cognitivas, metacognitivas y autorreguladoras.
Sociocultura	Experto que enseña en una situación esencialmente interactiva, promoviendo zonas de desarrollo próximo. Su participación en el proceso instruccional para la enseñanza de algún contenido (conocimientos, habilidades, procesos) en un inicio debe ser sobre todo "directiva", mediante la creación de un sistema de apoyo que J. Bruner ha denominado "andamiaje" por donde transitan los alumnos.

¹ El subrayado es nuestro.

Paradigma	Rol del Profesor
	Posteriormente con los avances del alumno en la adquisición o internalización del contenido, se va reduciendo su participación al nivel de un simple "espectador empático" El profesor debe ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos. Así, a través de actividades conjuntas e interactivas, el docente procede promoviendo zonas de construcción para que el alumno se apropie de los saberes, gracias a sus aportes y ayudas estructurados en las actividades escolares siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada. La educación formal debe estar dirigida en su diseño y en su concepción a promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y con ello el uso funcional, reflexivo y descontextualizado de los instrumentos (físicos y psicológicos) y tecnologías de mediación sociocultural (la escritura, las computadoras, etc.) en los educandos.
Constructivista	Promueve el desarrollo y la autonomía de los educandos. Conoce con profundidad los problemas y características del aprendizaje operatorio de los alumnos y las etapas y estadios del desarrollo Cognoscitivo general. Promueve una atmósfera de reciprocidad, de respeto y autoconfianza para el niño, dando oportunidad para el aprendizaje autoestructurante de los educandos, principalmente mediante la "enseñanza indirecta" y del planteamiento de problemas y conflictos cognitivos. Es un guía que debe interesarse en promover el aprendizaje autogenerado y autoestructurante en los alumnos, mediante enseñanza indirecta. La enseñanza debe partir de actividades reales que permitan su posterior transferencia, pero que al mismo tiempo integren la complejidad que caracteriza a las situaciones del mundo real. Favorece una búsqueda activa y continua del significado. El conocimiento se construye a partir de la experiencia; el error lo considera como una posibilidad de autovaloración de los procesos realizados y permite al mismo tiempo la reflexión del alumno para la mejora de los resultados. En este sentido, el error no es considerado como negativo sino como paso previo para el aprendizaje; son importantes los elementos motivacionales para llevar a cabo aprendizajes significativos y necesidad de la durabilidad y significatividad del cambio cognitivo producido en los alumnos.

Fuente: Sánchez Pérez, M. C.; Ramírez Ávalos, L. M. y Alviso Fragoso, G. (2009) Cuadro comparativo paradigmas educativos. ILCE; Centro de Estudios en Comunicación y Tecnologías Educativas. México

Al diseñar los programas de estudio de la presente propuesta de maestría se ha tenido presente esta trayectoria sociohistórica del desarrollo de los paradigmas educativos, a partir de los cuales se sustentan los diversos modelos educativos. A continuación se exponen algunas de las características del rol del discente que corresponde a cada uno de los paradigmas.

Paradigma	Rol del discente
Conductista	Sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados o rearrreglados por el exterior (situación instruccional, métodos, contenidos, etc.) basta con programar adecuadamente los insumos educativos, para que se logre el aprendizaje de conductas académicas deseables. Dócil: el respeto a

Paradigma	Rol del discente
	la disciplina impuesta y por ende la pasividad
Humanista	Seres con iniciativa, individuales, únicos y diferentes de los demás, tienen potencialidades, poseen afectos, intereses y valores particulares. Son personas totales, no fragmentadas. Trabaja en su Autorrealización en todas las esferas de la personalidad Inicia su aprendizaje significativo Soluciona problemas creativamente.
Cognitivo	Es un sujeto activo procesador de información quien posee una serie de esquemas, planes y estrategias para aprender a solucionar problemas, los cuales a su vez deben ser desarrollados. Se parte de que el alumno posee un conocimiento previo, acorde a su nivel de desarrollo cognitivo, al cual se programa experiencias sobre hechos que promoverán aprendizajes significativos, induciendo o potenciando habilidades cognitivas o metacognitivas. Considera al alumno como un procesador activo de información.
Sociocultural	Ente social, protagonista y producto de las múltiples interacciones sociales en que se ve involucrado a lo largo de su vida escolar y extraescolar. El alumno reconstruye los saberes, pero no los hace solo, se entremezclan procesos de construcción personal y procesos de coconstrucción en colaboración con los otros que intervinieron de una u otra forma en ese proceso.
Constructivista	Constructor activo de su propio conocimiento y reconstructor de los contenidos escolares a los que se enfrenta. El alumno debe ser visto como un sujeto que posee un determinado nivel de desarrollo cognitivo y que ha elaborado una serie de interpretaciones o construcciones sobre los contenidos escolares.

Fuente: Sánchez Pérez, M. C.; Ramírez Ávalos, L. M. y Alviso Fragoso, G. (2009) Cuadro comparativo paradigmas educativos. ILCE; Centro de Estudios en Comunicación y Tecnologías Educativas. México

Aunque se asume que en cada periodo histórico predomina un paradigma educativo, es importante resaltar que en la actualidad y debido a que la actividad docente no corresponde de manera pura con los paradigmas, prevalecen o se rescatan algunos aspectos que se consideran válidos de cada uno de los paradigmas mencionados, a saber:

Paradigma	Lo que se rescata
Conductista	Los aportes que hizo a la educación como: el trabajo planeado, las pequeñas unidades de información y las actividades por estímulo y respuesta, mediante el reforzamiento positivo, dar retroalimentación inmediata. El maestro como coordinador tomando en cuenta los estímulos para provocar respuestas fáciles de observar y valorar y el uso de recursos audiovisuales en los cuales se pueden tomar en cuenta el uso del ordenador.
Humanista	La concepción del alumno como un ente humano. La autoevaluación.

Paradigma	Lo que se rescata
	El medio ambiente que influye en el aprendizaje.
Cognitivo	Estimular el desarrollo de las habilidades intelectuales de los alumnos mediante el diseño de actividades. El maestro mediador de los procesos de aprendizaje.
Sociocultural	Creación de zonas de desarrollo próximo. El trabajo colaborativo en los ambientes de aprendizaje. El tutelaje y el empleo de andamiajes.
Constructivista	Recuperación de conocimientos previos. Estrategias para la construcción y reconstrucción social e individual de su conocimiento. Propiciar conflictos cognitivos. Propiciar actividades cooperativas. Promover el diálogo e intercambio de puntos de vista. Estrategias de progreso en las situaciones problemáticas planteadas.

Fuente: Sánchez Pérez, M. C.; Ramírez Ávalos, L. M. y Alviso Fragoso, G. (2009) *Cuadro comparativo paradigmas educativos*. ILCE; Centro de Estudios en Comunicación y Tecnologías Educativas. México

En esta línea argumentativa que recupera la importancia de la labor del docente en la actividad educativa es fundamental explicitar que el valor del desempeño del profesor depende de cada paradigma desde el cual se formulen los procesos educativos. Ello posee implicaciones diversas debido a cada uno de los paradigmas. Consecuentemente, en el contexto del desarrollo humano y la sociedad del conocimiento, es imprescindible que su desempeño se realice con altos niveles de calidad.

5. Educación basada en competencias

La quinta línea argumentativa a favor de ofertar una Maestría en Educación Media Superior lo constituye la propuesta teórica y la aplicación de los modelos correspondientes a lo que se conoce como Educación Basada en Competencias (EBC). Esta es una propuesta que se considera acorde a la sociedad del conocimiento. La competencia representa, fundamentalmente, un saber hacer. A partir de la idea de que todo conocimiento es factible traducirlo en un saber, sea un saber pensar, saber actuar, saber interpretar.

El concepto de competencia encuentra uno de sus orígenes en Chomsky (1985); quien a partir de los estudios lingüísticos propuso un concepto de competencia en términos de *capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación*.

Lo fundamental de la educación basada en competencias consiste en centrarse en el aprendizaje, consecuentemente en el aprendiz, tomando en cuenta sus necesidades, estilos de

aprendizaje y potencialidades con la finalidad de lograr el dominio de las competencias formuladas en los planes de estudio.

En el ámbito educativo una competencia es la convergencia entre conocimientos, habilidades y actitudes; aunque otros autores incluyen aptitudes, valores, creencias y otros elementos de la personalidad del aprendiz. Que se hace evidente en productos específicos o desempeños particulares, para el caso de las normas o estándares de competencia es explícita la intencionalidad de incidir en la mejora de los niveles de productividad relacionados en el desempeño de las labores productivas, que en el caso de las sociedades del conocimiento tales competencias se centran en la innovación y generación del conocimiento.

6. Perfil profesional y formación docente

Debido a que la formación normalista en México, esto es, de las instituciones formadoras de profesores para el sistema educativo nacional se han centrado en el nivel de preescolar y básica (que ahora incluye secundaria); los profesores de educación media superior, tradicionalmente han sido profesionales de las distintas áreas o disciplinas del saber que optan por dedicarse a la docencia, consecuentemente no cuentan con la formación específica de la docencia, ni en términos generales, mucho menos en términos específicos de la disciplina que imparten.

Ello es una circunstancia distinta a la asumida en otros países del orbe, por ejemplo, se proporciona la formación básica en pedagogía, aunado a los conocimientos de la disciplina, así como la didáctica aplicada específicamente a los contenidos disciplinares y, por último, la práctica de la enseñanza. Padilla (2010), citando a Vega (2005), lo refiere en los siguientes términos:

Las diferencias existentes son abismales en la formación de los profesores que imparten el ciclo de enseñanza secundaria superior (bachillerato en el caso de México) en países como Francia, Japón, Finlandia, entre otros, con lo que ocurre en México. En estas naciones la formación universitaria de los docentes contiene, en términos generales, un elemento de formación pedagógica, un elemento de conocimiento especializado en un campo disciplinar y su didáctica, además de las prácticas para la enseñanza, en otras palabras, se preparan para ser profesionales de la docencia (Vega, 2005, p. 175). p.20

En España, para ser profesor de secundaria superior se requiere obtener una titulación que acredite el conocimiento disciplinar y, posteriormente, cursar uno o dos semestres de formación (pedagógica, didáctica de la disciplina y práctica de la

enseñanza) para obtener el Certificado de Aptitud Pedagógica (Vezub, 2005, p. 29; Vega, 2005, p. 181). (Padilla, 2010: 20).

Una consecuencia de la deficiencia en la formación docente de los profesionales que se dedican a la educación en el nivel medio superior en México consiste en que las prácticas de la enseñanza son deficientes; más aún, en América Latina se ha identificado que en el caso de la formación para la docencia, ésta ha tenido muy bajo impacto: *a pesar de los esfuerzos y las inversiones realizadas en la materia, los resultados distan de ser los esperados (Cf. Voillant, 2005, 2004; PREAL, 2001; Escudero, 1998). Ya es un lugar común hablar del “bajo impacto” de la capacitación en la transformación y mejoramiento de las prácticas de enseñanza.* (Padilla, 2010: 20)

Los profesores de educación media superior se ven obligados a incrementar sus credenciales académicas, por lo que optan por ingresar a posgrados, los cuales, por lo regular son de especialización del campo disciplinar, consecuentemente, el aspecto de la docencia queda de lado, e incluso, se identificó que en algunos casos en los que algunos profesores han optado por maestrías en el ámbito de la educación, al ser cuestionados respecto de sus necesidades de formación manifiestan en primera instancia las relacionadas con las estrategias de enseñanza, es decir, con aspectos relativos al desempeño profesional de un educador. En el apartado correspondiente se expondrán los datos encontrados en el diagnóstico que Padilla (2010) encontró al respecto.

A la vez, los profesores que logran cierto grado de expertiz en su disciplina consideran que ello es suficiente para hacer frente a los desempeños de un docente de educación media superior, por lo que desdeñan la formación en cuestiones de pedagogía o didáctica.

En este nivel educativo es difícil convencer a los profesores de la necesidad de reflexionar sobre su quehacer docente y de adquirir nuevas competencias, ya que el profesor experto considera que posee todos los conocimientos y habilidades para realizar su trabajo, y asume que ya no tiene nada que aprender, resistiéndose a participar en acciones de formación para la docencia (De Vicente, 2001, p. 27). (Padilla, 2010: 22)

El problema se complejiza al considerar que los procesos de formación de los docentes del nivel medio superior han de responder a múltiples demandas, no sólo de la especialización de la disciplina de su competencia o del dominio de las competencias para la docencia, sino que aunado a ello, logre proporcionar la formación suficiente y necesaria en los jóvenes a su cargo para que

éstos sean ciudadanos de la sociedad del conocimiento, estén capacitados para insertarse en el ámbito laboral o incluso, cuenten con las competencias para ingresar en el nivel de educación superior, tal como da cuenta Padilla (2010: 21) *lo que significa que deberá ayudar a sus alumnos a incrementar sus conocimientos generales en las ciencias y las humanidades, además de lograr conocimientos especializados en las competencias específicas para el trabajo.*

A ello se suma la necesidad de incluir en la formación de los jóvenes de la educación media superior las competencias relacionadas con las tecnologías de la información, puesto que éstas constituyen las plataformas para acceder a la sociedad del conocimiento y, consecuentemente, insertarse en los ámbitos laborales que ésta demanda para lograr innovaciones o generación de conocimiento. Padilla (2010: 23) lo sostiene en los siguientes términos.

Todo estudiante del nivel medio superior requiere desarrollar –entre otras– las competencias de comunicación, de búsqueda e interpretación de información y de manejo de herramientas tecnológicas, como elementos indispensables para aprender a aprender y continuar aprendiendo a lo largo de toda su vida. Por ello, en los distintos niveles educativos se ha promovido el aprendizaje mediante las TIC's.

En este sentido la formación de los profesores del nivel de educación media superior ha de incluir la dimensión pedagógica, la disciplinar –incluyendo los aspectos de las didácticas específicas–, las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a los procesos educativos correspondientes, la metodología para fortalecer o fomentar el desarrollo de las competencias para la vida en los jóvenes estudiantes; así como, las requeridas para la inserción en el ámbito laboral y la continuación de los estudios en el nivel superior.

7. Perfil del docente de Educación Media Superior

Aquí es importante agregar a la problemática dibujada en los párrafos anteriores que la educación transita del modelo de sociedad industrial al modelo de sociedad del conocimiento, consecuentemente, incluso aunque sea de manera deficitaria que los profesores del nivel de educación media superior cubrían un determinado perfil docente, lamentablemente, éste es ya inoperante en el nuevo contexto educativo, puesto que se ha dejado atrás la idea de transmitir conocimientos. Como afirma Padilla:

Lo único cierto es que las viejas habilidades docentes ya no son suficientes para las nuevas formas de aprender, los profesores requieren un nuevo perfil de

competencias para seguir en la profesión académica, en el reconocimiento de que las competencias del profesor inciden en el aprendizaje de sus estudiantes, en el hecho de que éstos a su vez adquieran los conocimientos, habilidades, aptitudes y valores necesarios para su futuro desempeño laboral, su ingreso a educación superior y su desarrollo como seres humanos. Adquirir nuevas competencias para formas innovadoras de aprender, requiere de la reflexión de los docentes sobre su propio quehacer y de su comprensión y compromiso para aceptar el cambio del rol que le toca desempeñar. (Padilla, 2010: 54)

Considerando a la docencia como una profesión, el profesor de educación media superior que ha llegado a la docencia desde otros ámbitos profesionales habrá de transitar por un proceso de formación específico para lograr asumir su nueva identidad, consecuentemente, ser capaz de conducir procesos de enseñanza aprendizaje con suficiente calidad que impacte en sus estudiantes.

Convertirse en un profesional de la docencia no es tarea sencilla, requiere de múltiples factores, entre los más importantes destaca la auto-observación de su propia práctica para lograr transformar los conocimientos disciplinares específicos y académicos en contenido *enseñable* a los alumnos del bachillerato. Padilla (2010) considera otros aspectos para conceptualizar a la docencia como una profesión, los cuales se rescatan a continuación:

La docencia, entendida como una actividad académica con sus propias bases científicas, planteamiento social, enfoques metodológicos e instrumentación tecnológica, demanda una dedicación especializada y de alta exigencia profesional; por lo tanto, requiere de una formación integral que parta de los conocimientos y experiencias previas, formación profesional básica, recuperación de los aprendizajes cotidianos, capacitación y actualización permanente, para que se logre la excelencia en su ejercicio (U de G, 2004). (Padilla, 2010: 59).

Plantear que los docentes logren un nivel de excelencia en su desempeño profesional implica definir el perfil profesional respecto del cual se valorará su desempeño. La Universidad de Guadalajara, junto con otras universidades e instancias gubernamentales ha trabajado en torno al diseño de un perfil profesional para los docentes de educación media superior, los trabajos se enmarcan en el contexto de la Reforma de la Educación Media Superior, uno de los productos de dicha reforma es justamente el perfil profesional de que se viene hablando en este párrafo, el cual, a nivel nacional se publicó el 24 de octubre de 2008 en el Diario Oficial de la Federación el

acuerdo secretarial número 447, por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, competencias que se han recuperado de la versión electrónica² de dicha edición y a continuación se exponen:

Capítulo II

De las Competencias Docentes

Artículo 3.- Las competencias docentes son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil.

Artículo 4.- Las competencias y sus principales atributos que han de definir el Perfil del Docente del SNB, son las que se establecen a continuación:

I. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.

Atributos:

- Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento.
- Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje.
- Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares.
- Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.
- Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.
- Se actualiza en el uso de una segunda lengua.

II. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.

Atributos:

- Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte.
- Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

² Diario Oficial del la Federación (29 de octubre de 2008). ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Recuperado de internet en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008

- Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.

III. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

Atributos:

- Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.
- Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias.
- Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.
- Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.

IV. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.

Atributos:

- Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes.
- Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada.
- Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales.
- Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.
- Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.

V. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.

Atributos:

- Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes.
- Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.
- Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.

- Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

VI. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Atributos:

- Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.
- Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.
- Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.
- Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.
- Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.
- Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.

VII. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.

Atributos:

- Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.
- Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.
- Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.
- Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.
- Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.
- Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.
- Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.
- Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.

VIII. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Atributos:

- Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.
- Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.
- Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.
- Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.

Se pretende que este perfil profesional sea puesto en práctica en las aulas de la educación media superior, puesto que es allí donde el papel del docente es fundamental, es hasta este momento, imprescindible que el profesor propicie el máximo desarrollo de las potencialidades y capacidades de sus alumnos, para que logre esto es necesario que se asuma como un agente de transformación social y para ello es fundamental la formación y capacitación, puesto que las intenciones son insuficientes para ejecutar el perfil propuesto, hace falta el verdadero dominio de la competencia, la puesta en práctica de los enunciados sobre los atributos.

8. Reforma del Sistema de Educación Media Superior en México

El antecedente inmediato de la reforma del sistema de educación media superior se ubica en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012; allí se afirma la necesidad que todo el sistema educativo nacional tiene en torno a mejorar la calidad de los resultados, particularmente de los aprendizajes y desempeños de los estudiantes.

El sistema educativo nacional requiere de una significativa transformación basada tanto en el mejoramiento material y profesional de los maestros, como en el énfasis en el logro de los aprendizajes y el fortalecimiento en la capacidad de decisión en las escuelas, bajo la plena cooperación de padres de familia y alumnos. (PND, 2007, p.182)

Son tres los elementos considerados en la cita anterior para lograr la transformación del sistema educativo nacional, el mejoramiento material y profesional de los profesores, el logro de los aprendizajes y la capacidad de decisión de las escuelas. Recordando estos aspectos, lo central

en este documento consiste en destacar la importancia de la formación de los docentes, por ello se rescata la siguiente cita:

Se fortalecerán los programas de capacitación de la planta magisterial, de manera que se pueda contar con más profesores certificados y comprometidos con la docencia en todos los niveles educativos. La intención es fortalecer las capacidades de los maestros para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el uso de nuevas tecnologías, alineándolas con los objetivos nacionales de elevación de la calidad educativa, estímulo al aprendizaje, fortalecimiento de los valores éticos de los alumnos y transmisión de conocimientos y habilidades para el trabajo principalmente. (PND 2007-2012: 183-184)

Derivado del Plan Nacional de Desarrollo es el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012; en el cual, el primer objetivo se refiere a elevar la calidad de la educación con la finalidad de que se incrementen los aprendizajes, pero a la vez, que los estudiantes cuenten con los medios suficientes para acceder a un nivel de mayor bienestar, a la vez que contribuyan al desarrollo nacional. Para lograr incrementar la calidad de la educación, en el PSE se expone que es necesario aplicar los criterios de mejora de la calidad tanto a la capacitación de los profesores, como a la actualización de los programas de estudio, los paradigmas educativos, con todo lo que ello implica, a la vez, se ha de atender la infraestructura, la articulación al interior de todo el sistema educativo; así como las políticas públicas y el evaluación de todos los procesos y actores.

En lo que se refiere a la Educación Media Superior, el PSE plantea implícitamente una reforma del sistema puesto que allí comienza por plantear la creación del sistema nacional de bachillerato, establecer el perfil de egreso de los bachilleres, basado en competencias, así como el perfil deseable del docente, fortalecer la formación docente específica para los docentes de educación media superior, a la vez, establecer un sistema de certificación de competencias para docentes de EMS, implementar programas de tutorías para los alumnos en riesgo de abandonar los estudios y establecer mecanismos para garantizar la calidad de las instituciones con reconocimiento de validez oficial de estudios en este nivel educativo.

Con los propósitos enunciados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la SEP inició reuniones con “los responsables de la dirección de instituciones, así como con especialistas en temas educativos” (Rodríguez, 2008, p. 16) para dar forma al proyecto de la RIEMS y la creación del SNB. Además, se programaron reuniones con la ANUIES y su Red Nacional del Nivel Medio Superior (RNNMSU), buscando la colaboración de las universidades e instituciones de educación superior para avanzar

en el proceso, así como múltiples reuniones en las entidades federativas a través de las Secretarías de Educación de los estados. Cuatro ejes o niveles de intervención daban forma al proyecto según Rodríguez (2008, pp. 16-17): la RIEMS; la sistematización y difusión de los resultados de la prueba de Enlace por escuela; la inversión en infraestructura y los programas de formación docente, así como el diagnóstico de necesidades académicas para la realización de actividades de mejora por parte de los directores. (Padilla, 2010: 138-139)

Uno de los primeros productos logrados por los equipos de trabajo convocados por la Secretaría de Educación Pública es el documento titulado: *Reforma Integral de la Educación Medio Superior en México (RIEMS)*; el cual constituye el Anexo único del Acuerdo Sectorial 442 publicado en el Diario Oficial de la Federación con fecha 26 de septiembre de 2008. La RIEMS se sustenta en cuatro ejes que articularán la reforma:

1. Construcción de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias;
2. Definición de las características de las distintas opciones de operación de la EMS, en las modalidades que contempla la Ley para integrarlas al SNB;
3. Los mecanismos de gestión de la Reforma, necesarios para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y para mejorar la calidad de las instituciones (formación docente, mecanismos de apoyo a los estudiantes, evaluación integral);
4. Reconocimiento de los estudios realizados en el marco de este Sistema que se verá reflejado en una certificación nacional complementaria a la que actualmente emite cada institución.

En síntesis, el objetivo fundamental de la Reforma se plantea en el documento citado en los siguientes términos:

El SNB busca fortalecer la identidad de la EMS en el mediano plazo, al identificar con claridad sus objetivos formativos compartidos, que ofrezca opciones pertinentes y relevantes a los estudiantes, con métodos y recursos modernos para el aprendizaje y con mecanismos de evaluación que contribuyan a la calidad educativa, dentro de un marco de integración curricular que potencie los beneficios de la diversidad. (DOF, 29/09/2008: 21).

En este contexto, la propuesta de maestría para profesores de educación media superior responde a lo planteado a nivel nacional para mejorar la calidad de la educación en este nivel, particularmente al ofertar un programa académico de posgrado centrado en una formación pertinente para el ejercicio de la docencia en la EMS en México.

9. Las Reformas del Bachillerato en la UDG

La Universidad de Guadalajara ha llevado a cabo diversas reformas al bachillerato por ejemplo, las de 1931, 1955, 1972, 1992 y 2008 (Padilla, 2010: 154-155). El proceso de reforma del Bachillerato de la Universidad de Guadalajara que culmina en 2008 inició desde 2003, tal como lo refiere Padilla (2010).

Por un conjunto de directivos y académicos, el cual se extendió hasta 2006 y se concretó en una propuesta curricular novedosa: el Bachillerato General por Competencias (BGC), aprobado por el H. Consejo Universitario de Educación Media Superior (CUEMS) en marzo de 2007. (SEMS-UdeG, 2008, p. 5). (Padilla, 2010: 156).

Padilla (2010) afirma que después de esta propuesta del 2007, el diseño curricular del bachillerato debió esperar una serie de modificaciones para superar algunas limitaciones que se encontraron, por lo que desde junio de 2007 se trabajó en ello, lográndose un nuevo dictamen por el H. Consejo General Universitario el 29 de agosto de 2008. La siguiente cita da cuenta de la definición que institucionalmente se hace del Bachillerato de la Universidad de Guadalajara.

El Bachillerato General por Competencias de la Universidad de Guadalajara, es un programa educativo de nivel medio superior, formativo y propedéutico con un alto sentido humanista; centrado en el aprendizaje; con un enfoque en competencias y orientado hacia el constructivismo. Está dirigido a la población que ha concluido el nivel básico, con el propósito de dotarla de una cultura general que le permita desempeñarse en los ámbitos científico, tecnológico, social, cultural y laboral. Se adoptan como principios orientadores de la presente propuesta los siguientes: Educación para la libertad; Educación para la paz; Educación para el pensamiento crítico; Educación para la sustentabilidad y Educación para la globalización. (SEMS-UdeG, 2008, p. 43)

En este sentido, tanto a nivel nacional como institucional se encuentra en un contexto de reforma de la educación media superior, lo que contribuye favorablemente para proponer un programa formal de posgrado orientado hacia la formación o capacitación de los docentes de este nivel educativo.

10. Necesidades a atender por parte del programa de Maestría en EMS

El presente apartado recupera algunos de los resultados más importantes del diagnóstico de necesidades de los docentes de educación media superior de la Universidad de Guadalajara, los cuales se han extraído de la tesis doctoral: *Diseño y evaluación de un modelo de formación para profesores de educación media superior* presentada por Ruth Padilla Muñoz en 2010. Se

expondrán específicamente aquellos datos que dan cuenta de la necesidad de formación de los profesores para ejercer la docencia.

El diagnóstico de necesidades de formación obtuvo respuesta del 74.88% del total de docentes al momento de la aplicación del instrumento correspondiente, este porcentaje representa a 4 094 profesores de un total de 5 467, por lo que los resultados se consideran válidos para el universo de estudio.

A partir de las diversas categorías y unidades de análisis que utiliza Padilla (2010) para identificar algunas de las principales características de los profesores de EMS en la UDG, entre las cuales se encuentra la edad, el género, las asignaturas que imparte, resume esta caracterización en el siguiente párrafo.

Los académicos del nivel medio superior son mayoritariamente de asignatura, situación que es más grave en las escuelas regionales, más de la mitad del profesorado ha entrado en la madurez y tienen una media de 45.7 años de edad, es predominantemente del género masculino y su antigüedad promedio es de 14.3 años (16.2 y 12.2 años para escuelas metropolitanas y regionales, respectivamente), imparte más de 3 asignaturas distintas y cubre una elevada carga horaria frente a grupo, con una diversidad de asignaturas que disminuye su rendimiento y la calidad de los aprendizajes que promueven en los estudiantes. (Padilla, 2010: 215)

Respecto del nivel académico de los profesores del bachillerato en la UDG destaca que el 8.6%, esto es, 475 profesores son pasantes de licenciatura; 1727 cuentan con el título de grado, lo que representa una población del 31.26%. Padilla (2010) informa que *el 35.28% de la población cursó estudios de maestría, habiendo obtenido el grado un 19.62%, en tanto que el 15.66% solo concluyó los créditos. Apenas un 2.40% de los académicos han cursado estudios de doctorado y solo el 0.81% ha alcanzado el grado de doctor.*

Otro dato revelador es el que se refiere al porcentaje de profesores que estudiaron una maestría, el 60.34% decidió enfocarse en una maestría en educación. A la vez, es revelador identificar que *3,326 docentes (81.2% de la población encuestado)* (Padilla, 2010: 225) responde afirmativamente a la pregunta: *¿Tienes interés en cursar un posgrado?*

El 27.89% de los profesores manifestó como prioritario capacitarse en aspectos que incidan en mejorar su práctica docente y un 15.95% en aquellos relacionados con mejorar la interacción con los alumnos. Padilla (2010) expone la siguiente tabla donde da cuenta de los

aspectos que los profesores consideran importantes para su elegir formación, esto es, los fines que persiguen.

Tabla 6.11
Aspectos por los que consideran importante la formación docente.

Respuestas	Nº de menciones	Porcentaje (%)
Mejorar la práctica docente	3158	27.89
Promoción laboral	1201	10.61
Superación personal	1688	14.91
Mejorar la interacción con los alumnos	1806	15.95
Superación profesional	2068	18.27
Proyecto de vida	1398	12.35

Nota. El número de menciones hace referencia a las veces que fue señalada sin importar el orden de relevancia que le fue confiado. *Respuestas de la pregunta 25 del Diagnóstico de necesidades de formación*

A Padilla (2010) le llama la atención el haber identificado que *se encontraron diferencias poco significativas entre los profesores que cursaron estudios en educación y los que lo hicieron en otro campo disciplinar con relación a sus demandas de formación*. Ello le lleva a formular una hipótesis de que la formación en educación a la que han tenido acceso no les está proporcionando la satisfacción de esta necesidad básica. Esta hipótesis constituye un elemento para reflexionar y sostener el diseño y operación de una maestría que efectivamente brinde la formación pertinente a las necesidades de los profesores de educación media superior, particularmente en lo que respecta a mejorar la práctica docente. A la hipótesis anterior se suma la siguiente:

Los profesores que cursaron un posgrado en ciencias de la educación u otra área afín, lo hicieron en instituciones de muy diversa calidad y reconocimiento, es de hacer notar que el 45.3% de quienes cursaron una maestría en este campo son egresados de institutos o asociaciones privadas que carecen de prestigio o reconocimiento por su calidad. (Padilla, 2010: 227)

La información completa respecto de las instituciones en las cuales los docentes han cursado los posgrados se expone en la tabla siguiente, es importante destacar que el 27.8% de quienes han cursado un posgrado lo han hecho en la propia Universidad de Guadalajara, ello constituye un indicador del nivel de filiación que los docentes de esta institución tienen hacia ella. A la vez, constituye un indicador mediante el cual es posible aventurar un nivel de demanda de la maestría en educación media superior que surgiría de los propios profesores que laboran en la UDG, es decir, si se considera que 1727 profesores no han cursado un posgrado y se encuentran sólo con el grado de la licenciatura, se podría esperar que un 30% de ellos estaría interesado en cursar este programa de maestría.

Tabla 6.12
Instituciones de egreso de los docentes con posgrado en ciencias de la educación o afin

Institución	Maestría		Doctorado	
	N° de docentes	Porcentaje	N° de docentes	Porcentaje
Escuelas Normales e Institutos de Investigación y Posgrado de la SEP/SEJ	194	21.2	2	5.6
IES (Universidades, Tecnológicos y Colegios de Investigación)	20	2.2	1	2.8
IES privadas	24	2.6	6	16.7
Universidad de Guadalajara	254	27.8	1	2.8
Institutos o Asociaciones privadas	414	45.3	21	58.3
IES extranjeras	8	0.9	5	13.9
Total	914	100%	36	100%

Nota: No se contabilizan los docentes que no contestaron institución de egreso
 IES: Instituciones de Educación Superior
 I: Instituciones, Universidades o Asociaciones sin reconocimiento y/o prestigio en el ámbito académico

La percepción que los profesores respecto de lo que significa la docencia, Padilla (2010) considera que ha quedado reflejada en una de las respuestas a su instrumento de diagnóstico de necesidades de formación, particularmente en aquella en la que se les cuestiona respecto de aquellos elementos que los profesores consideran haber incorporado en su práctica docente y ello en primera opción, la gráfica da cuenta de los resultados.

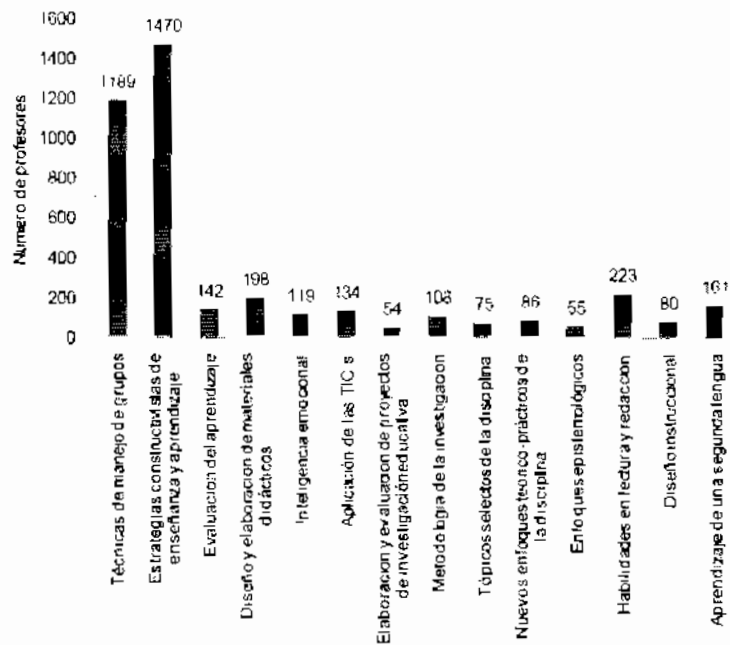
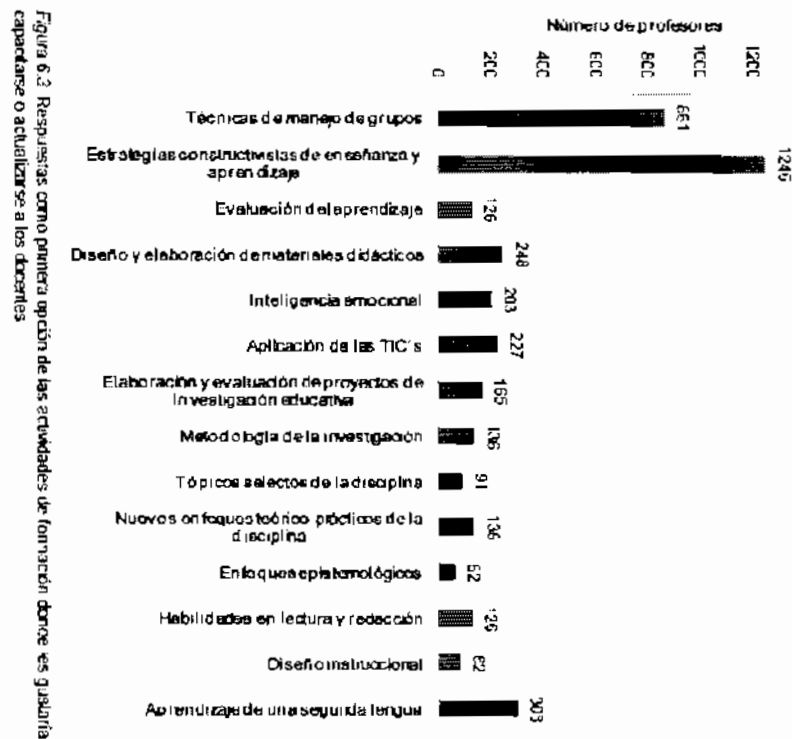


Figura 6.2 Respuestas como primera opción de los aspectos que los profesores han incorporado a su práctica docente

Ante estos resultados Padilla refiere que la conceptualización que los docentes efectúan respecto de lo significa: *ser buen maestro*, se limita a el control del grupo y la suma de un conjunto de estrategias para propiciar el aprendizaje.

Otro aspecto que llama la atención se identificó al momento de que los profesores respondieron en torno a sus necesidades de capacitación, particularmente, al cruzar los resultados con la información de la tabla anterior, es decir, después de mencionar que lo que más han incorporado a su desempeño profesional son las *estrategias constructivistas de enseñanza – aprendizaje*, no obstante ello, señalan que les gustaría capacitarse o actualizarse preferentemente y en primer lugar en *estrategias constructivistas de enseñanza – aprendizaje*.

Es decir, ¿cómo explicarse que 1470 profesores sostienen que lo que más han incorporado a su práctica como docentes son las *estrategias constructivistas de enseñanza – aprendizaje*, mientras 1246 expresan que es en esta temática en la que están más interesados en participar en programas de capacitación o actualización? Las inferencias de ello son varias, una de ellas es favorable al diseño y operación de la maestría que aquí se propone en el sentido de que en ella se atiende esta necesidad.



Respecto de la competencia tecnológica, el siguiente párrafo incluye la versión sintética de los resultados obtenidos en el estudio diagnóstico del que aquí se da cuenta.

Se puede afirmar en relación a la *Competencia tecnológica, informacional y comunicativa* que si bien el 29.70% de los profesores dice que siempre usa la computadora para apoyar su trabajo docente y el 36.49% afirma que lo hace con frecuencia, las respuestas no son consistentes. Es muy bajo el porcentaje de profesores que respondió positivamente al uso de las TIC's como herramientas de comunicación, producción y aprovechamiento de materiales digitales para la enseñanza, software educativo o plataformas de aprendizaje (Moodle, WebCT, Blackboard, u otra). Para ilustrar lo anterior, basta recordar que cuando se les preguntó a los profesores si utilizaban alguna plataforma de aprendizaje, el 41% respondió que no lo hacía nunca, 40% dijo que casi nunca o algunas veces y solo un 18% mencionó que la usaba siempre o frecuentemente. (Padilla, 2010: 242)

El estudio diagnóstico reveló otro dato importante en cuanto al nivel de dominio de los docentes respecto de su campo disciplinar, la autora del estudio llega a preguntarse si los docentes realmente dominan los contenidos temáticos de las materias que imparten o, en última instancia, si tales conocimientos están actualizados.

En síntesis, el estudio revela la necesidad de la formación en tres dimensiones, la que se refiere al desempeño profesional como docente, la que se relaciona con la tecnología de la comunicación y la información e, incluso, aquella que se enfoca en los contenidos disciplinares de las materias que imparten los profesores. Incluir estos tres aspectos es fundamental para la maestría en educación media superior. Al hacerlo, este programa de posgrado en el área de la educación se encontrará dentro de la lógica que menciona Moreno (2000).

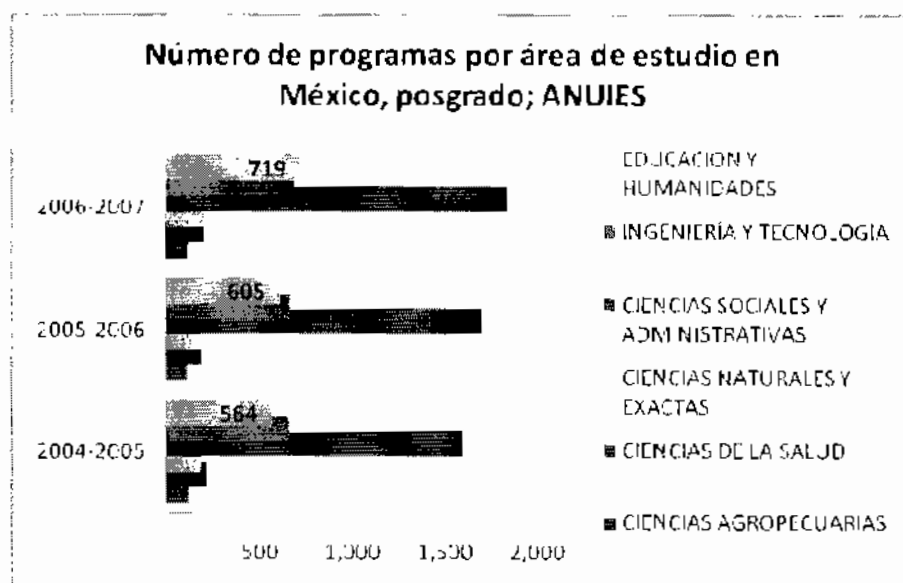
Los posgrados orientados a la profesionalización de la docencia son ofrecidos generalmente por las universidades. En ellos se trata, (...) de propiciar una formación teórica, metodológica e instrumental que permita al personal académico ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa. Con estos programas se pretende facilitar el tránsito de ser profesionista que complementa su actividad laboral con la docencia y desarrolla la tarea docente por intuición o imitación, a ser profesional de la docencia que tiene su formación base en alguna disciplina (sociología, psicología, medicina, ingeniería, etcétera) pero cuenta además con los elementos de formación, que le hacen, de alguna manera, experto en la docencia de su disciplina de origen. (p. 111). (Padilla, 2010: 22S)

Es decir, este será un posgrado en educación que enfoca su atención en fortalecer las competencias docentes, actualizar los contenidos disciplinares de las materias que imparten; así como acceder al uso de tecnologías de la información y la comunicación; todo ello con la finalidad de lograr una transformación en la práctica de la enseñanza y, consecuentemente, lograr incrementar la calidad de los aprendizajes de los alumnos considerando los relativos a la formación de ciudadanía, la inserción laboral, el dominio de las tecnologías apropiadas y el logro de las competencias necesarias para acceder al nivel de educación superior.

A) Estudio de pertinencia y factibilidad

Las maestrías en educación y humanidades en México

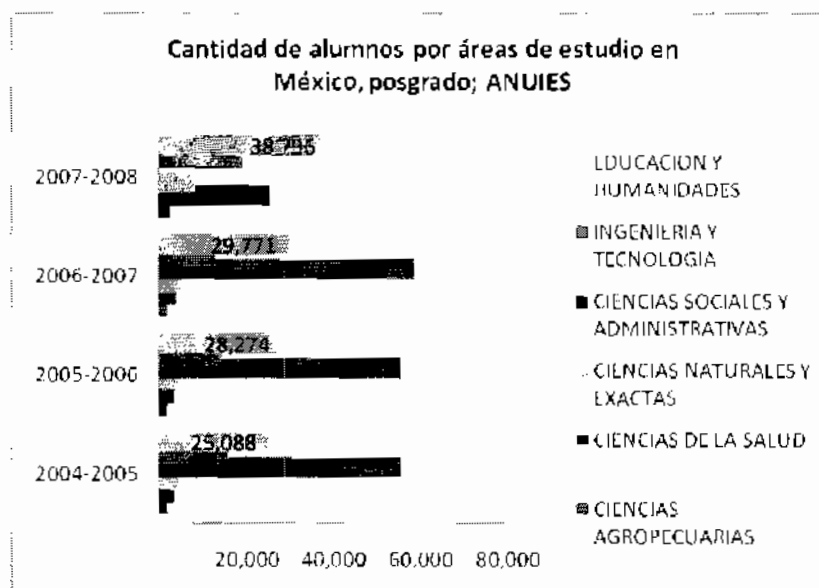
Un análisis de las maestrías en educación y humanidades permite conformar una visión de conjunto a partir de la cual es factible valorar el peso relativo de este segmento educativo en torno al resto de las áreas en el nivel de posgrado, por ejemplo, uno de los primeros datos que es posible comparar es el que se refiere al número de programas de maestrías en las 6 áreas en las que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) proporciona información. Así, se tiene que el área de Educación y Humanidades es similar al de Ingeniería y Tecnología; pero un tercio de las Ciencias Sociales y Administrativas. La siguiente gráfica ilustra lo anterior de manera más precisa.



Fuente: Construcción propia a partir de ANUIES (2004-2008).

A partir de la información anterior se rescata que de 2004 a 2007 (último dato que proporciona ANUIES), los programas de maestría de Educación y Humanidades se ha incrementado en un 27.48%, lo que representa un crecimiento en 155 nuevos programas en tan sólo tres años, más de 50 programas por año.

A la vez, la población estudiantil de quienes se inscriben en maestrías de esta área de estudio ha incrementado en un 54.65% en los mismos tres años, al pasar de 25088 en 2004 a 38796 en 2008; en promedio un incremento de 3427 maestrantes por año. La siguiente gráfica ilustra este incremento, a la vez, que la comparación proporcional con el resto de las áreas de estudio.

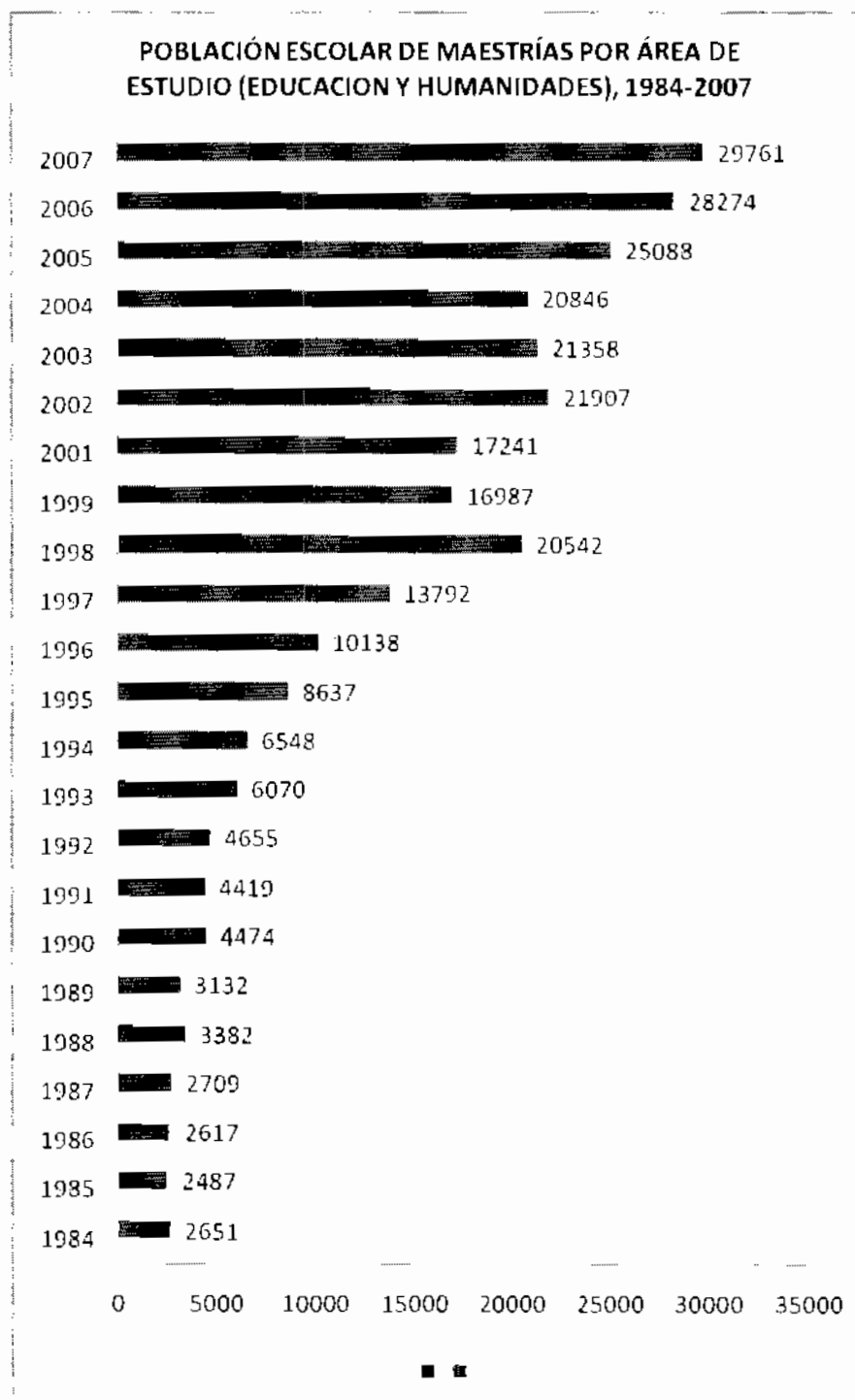


Fuente: Construcción propia a partir de ANUIES (2004-2008).

La información que figura en la ilustración anterior permite inferir que la población escolar de los programas de maestría en Educación y Humanidades capta más estudiantes que los de, por ejemplo, ingeniería y tecnología; puesto que la diferencia numérica en relación al número de programas es poco significativa, sin embargo, al comparar la población estudiantil se observa una diferencia de casi el 100%, durante 2008.

La dinámica de la población en el área de educación y humanidades ha registrado un crecimiento continuo desde 1984, tal como se observa en la siguiente gráfica en la que sólo se aprecia hasta el año 2007, que es la información a la que se ha tenido acceso a través de la página web oficial de ANUIES. La siguiente gráfica ilustra el crecimiento de la población estudiantil en las maestrías del

área de educación y humanidades desde 1984 hasta 2007. Destaca que en la última década registrada (1997-2007) el crecimiento ha sobrepasado el 100% de alumnos.



Fuente: Construcción propia a partir de ANUIES (2004-2007).

A partir de los programas que sí se encuentra registrada la población escolar, el total asciende a 16032 estudiantes. Este dato no incluye la población de las maestrías que no reportan su población a ANUIES, tales como, las de las Secretarías de Educación de los Estados y la Universidad Pedagógica Nacional, entre las más importantes. Incluso, sin estas omisiones señaladas, la población de las maestrías en educación, registrada en el anuario (ANUIES, 2004) equivale a dos tercios de la que se reporta para toda el área de Educación y Humanidades.

Destaca el hecho de que 53 programas reportan una población estudiantil menor a 50 personas; 11 cuentan con una población que oscila entre 100 y 50 estudiantes (ver anexo). En tanto que la población de otros 16 programas oscila entre 107 y 452 estudiantes; quedando solamente cinco programas que superan una población registrada de mil estudiantes, estos son: Ciencias de la educación, Educación, Desarrollo educativo, Educación superior y Pedagogía, tal como se muestra en los datos del anexo.

Los datos permiten ir conformando un panorama de los programas de maestría a nivel nacional, relacionados con la educación. Destaca el incremento de la población estudiantil en los últimos años, lo cual constituye un indicio de la importancia que socialmente se le concede a la educación a la hora de elegir el programa de maestría. Ello constituye argumentos a favor de la apertura de un programa en esta área del conocimiento humano y en este nivel educativo.

Destaca el hecho de que cinco nombres de los programas de maestría en Educación concentran la mayoría de la población estudiantil de estos programas de posgrado, a saber, ciencias de la educación, Educación, Desarrollo Educativo, Educación Superior, Pedagogía.

La calidad de los programas de Maestría en Educación México

Después de los datos cuantitativos hace falta un acercamiento de tipo cualitativo; enfoque que proporciona Moreno (1998), quien realizó un mapa de la problemática de los posgrados en educación en México, centrando su atención en siete aspectos fundamentales: 1) orientación curricular, 2) motivos para la oferta y la demanda, 3) infraestructura institucional de apoyo académico, 4) académicos, 5) estudiantes y 6) procesos de formación, 7) campo de la educación. Ese mapa se caracteriza por lo siguiente:

- 1) Falta claridad en los objetivos [...] suelen ser sumamente generales. [...] En muchos de los posgrados que declaran formar investigadores educativos existe una visión nebulosa de

lo que significa ser investigador y de las competencias necesarias para realizar investigación; esto se refleja en una formación no ligada a la práctica de la investigación y entendida más como acumulación de cursos como generación de procesos y desarrollo de habilidades.

- 2) Motivos para oferta y demanda. [...] Acceder a programas de posgrado en educación se ha convertido en una importante expectativa para la promoción laboral y salarial.
- 3) Infraestructura institucional de apoyo académico. [...] En gran cantidad de casos el prestigio de las instituciones que ofrecen posgrados es sumamente pobre [debido a] la carencia de infraestructura y el poco rigor académico.
- 4) Académicos. En su mayoría, los programas de posgrado en educación no tienen académicos con dedicación exclusiva, [...] sólo maestros de materia. [...] Entre los académicos [...] existen múltiples imágenes del proceso [de formación] global que no son compartidas entre ellos; esto dificulta la realización de un trabajo académico con objetivos comunes [...] No hay correspondencia entre el número de investigadores que tiene el país y el número de posgrados, lo que significa que hay muchos profesores en los posgrados que no son investigadores activos.
- 5) Estudiantes. Existen diferentes criterios para la elección de candidatos [...] [Algunas de sus] características son: no han desarrollado habilidades para investigar, presentan problemas de expresión oral y escrita que difícilmente superan, han vivido la cultura de la repetición, tienen serias lagunas de formación, no saben cómo aplicar lo que han aprendido, los productos de investigación tienen diversos niveles de calidad [entre los que se encuentran] redacción, ortografía, presentación, omisiones, plagio, ausencia de relevancia, inconsistencias. [...] Es común que los egresados se caractericen por ser *investigadores de la educación en general*, establecen lazos de dependencia intelectual con sus profesores, no continúan haciendo investigación, ya sea por el esquema social, porque no hay trabajo, o porque sólo existió en ellos el interés por una certificación.
- 6) Procesos de formación. Énfasis en la transmisión de información a nivel de memoria y repetición. [...] Sin relevancia para propiciar una verdadera construcción de objetos de estudio. [...] Coexiste el enciclopedismo [...] Se da prioridad al manejo de una o dos técnicas [...] No se pone énfasis en la construcción de un campo específico de

conocimiento al hacer investigación. [...] Se pone muy poco énfasis en la formación de actitudes investigativas.

7) Campo de la educación. [...] La masa crítica del conocimiento está dispersa. [...] Se ha distorsionado la concepción del profesor-investigador.

(Moreno, 1998)

Este es un panorama no solamente claro e ilustrativo sino completo en cuanto a los elementos que incluye. En él se refieren con precisión las principales dificultades que enfrentan las maestrías en educación en México. Que al conocerlas se intentará evitarlas en la medida de lo posible, para lograr un programa de buena calidad.

Estudio de la Oferta educativa

La apertura de un nuevo programa de estudios requiere de realizar un análisis comparativo de la oferta educativa existente y relativa a programas iguales o similares al que se pretende ofertar, por ello, se realizó una selección de programas educativos de nivel de maestría en el área de la educación con la intención de realizar un análisis comparativo.

La colecta de la información consistió en identificar los programas educativos de maestrías en educación tanto en el Estado de Jalisco como en otros estados de la República Mexicana. Por ello se procedió a identificar algunas de las instituciones de mayor prestigio en el Estado de Jalisco, en este sentido, se consultaron 23 programas educativos, a la vez, un número similar de programas tomados de universidades de otros estados de la república, en este sentido se consultaron y analizaron 46 programas de estudio de nivel de maestría en el área de educación en México.

El presente apartado de estudio de la oferta educativa incluye el listado de las instituciones y los programas consultados, se mencionan los datos que se incluyen en el anexo correspondiente; posteriormente se expone una ubicación de los programas en función del Estado de la República Mexicana en el que se oferta; en segundo lugar se explicita el análisis de la modalidad educativa en la que se oferta el programa; en tercer lugar, se procede a plasmar los resultados de un primer acercamiento analítico de la información colectada, en particular de los nombres de las maestrías en educación, considerando la frecuencia de los nombres y la agrupación en categorías de análisis más amplias.

Después se presenta el análisis de los objetivos curriculares generales de los programas educativos en función de los enfoques y considerando la intencionalidad educativa y el perfil de egreso; a partir de los mismos textos de los objetivos generales se procedió a identificar los ámbitos disciplinares o temáticos, las competencias que se sostiene se desarrollarán y la finalidad que las instituciones manifiestan en los objetivos de los programas de maestría. El perfil de egreso al que se aspira y que los programas educativos presentan fue también analizado en términos de conocimientos, habilidades y actitudes.

El análisis de la estructura curricular consistió en identificar las áreas de formación que se manifiestan en los textos de los programas educativos consultados. Finalmente, se realizó un análisis exhaustivo de los nombres de las asignaturas de todos los programas, atendiendo a categorías de análisis construidas a posteriori; identificando las áreas o dimensiones temáticas en las cuales se podrían agrupar tomando en cuenta sólo el texto del nombre de la asignatura.

Se incluye un apartado final de reflexiones en torno a los resultados de los diversos análisis aquí expuestos, más como una síntesis de lo encontrado que como recomendaciones curriculares.

La siguiente lista da cuenta de los 46 programas de estudio recuperados en el anexo correspondiente, en la primera columna figura el número que le corresponde, posteriormente, se ordenaron alfabéticamente en función del Estado de la república en el que se ubica el programa consultado, en la tercera columna se registró el nombre de la institución; en la cuarta, el del programa educativo y, finalmente, se anota la modalidad educativa.

No.	Estado	Institución	Programa	Modalidad
1	Aguascalientes	Universidad Autónoma de Aguascalientes	Maestría en Educación Básica	Mixta
2	Aguascalientes	Universidad Autónoma de Aguascalientes	Maestría en Investigación Educativa	Mixta
3	Chihuahua	Centro de Investigaciones en Materiales Avanzados, S.C. (CIMAV)	Maestría en Educación Científica	Escolarizada
4	Chihuahua	Instituto Interdisciplinario de Estudios Educativos y Organizacionales	Maestría en Docencia	Mixto
5	Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua	Maestría en Ciencias de la Educación	Escolarizada
6	Chihuahua	Universidad Autónoma de	Maestría en Educación	Escolarizada

No.	Estado	Institución	Programa	Modalidad
		Chihuahua	Superior	
7	Ciudad de México	Universidad IBEROAMERICANA	Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación	Escolarizada
8	Colima	Universidad de Colima	Maestría en Educación Media Superior	Escolarizada
9	Distrito Federal	Universidad ICEL	Maestría en Ciencias de la Educación	Escolarizada
10	Estado de México	UNAM Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior	Escolarizada y no escolarizada
11	Estado de México	UNAM Facultad de Estudios Superiores Aragón	Maestría en Pedagogía	Escolarizada
12	Guanajuato	UNIVA	Maestría en Educación	Escolarizada
13	Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Maestría en Ciencias de la Educación	Mixta
14	Hidalgo	Universidad La Salle Pachuca	Maestría en docencia para la educación media superior y superior	No escolarizada
15	Jalisco	Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS)	Maestría en Investigación Educativa	Escolarizada
16	Jalisco	Fundación Internacional para la educación Holista	Maestría en Educación Holista	No escolarizada
17	Jalisco	Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISDM)	Maestría en Ciencias de la Educación	Escolarizada
18	Jalisco	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	Maestría en Administración de Instituciones Educativas	No escolarizada
19	Jalisco	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	Maestría en Educación	No escolarizada
20	Jalisco	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	Maestría en Tecnología Educativa	No escolarizada
21	Jalisco	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento	Escolarizada, no escolarizada y mixta
22	Jalisco	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas	Escolarizada, no escolarizada y mixta
23	Jalisco	Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE)	Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa	Escolarizada y no escolarizada

No.	Estado	Institución	Programa	Modalidad
24	Jalisco	Universidad Autónoma de Guadalajara	Maestría en Educación	Escolarizada
25	Jalisco	Universidad Cuauhtémoc, plantel Guadalajara	Maestría en educación y procesos cognitivos	Escolarizada
26	Jalisco	Universidad de Guadalajara	Maestría en Educación Ambiental	No escolarizada
27	Jalisco	Universidad de Guadalajara	Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior	Escolarizada
28	Jalisco	Universidad de Guadalajara	Maestría en Investigación Educativa	Escolarizada
29	Jalisco	Universidad de Guadalajara	Maestría en Tecnologías para el aprendizaje	Escolarizada
30	Jalisco	Universidad del Valle de Atemajac	Maestría en Educación	Escolarizada
31	Jalisco	Universidad del Valle de México	Maestría en Educación	Escolarizada
32	Jalisco	Universidad Marista de Guadalajara	Maestría en educación básica y media superior	No escolarizada
33	Jalisco	Universidad Marista de Guadalajara	Maestría en Estrategias de Aprendizaje	No escolarizada
34	Jalisco	Universidad Marista de Guadalajara	Maestría en Innovación Educativa	Escolarizada
35	Jalisco	Universidad Pedagógica Nacional	Maestría en Desarrollo Educativo	Escolarizada
36	Jalisco	Universidad Pedagógica Nacional	Maestría en Educación	Escolarizada
37	Jalisco	Universidad TecMilenio	Maestría en Educación	Mixta
38	Puebla	Instituto de Estudios Universitarios, A.C. (IEU Online)	Maestría en Ciencias de la Educación	No escolarizada
39	Puebla	Universidad ANAHUAC/PUEBLA	Maestría en Educación	Escolarizada
40	Sonora	Instituto Tecnológico de Sonora	Maestría en Educación	Escolarizada y no escolarizada
41	Sonora	Universidad de Sonora	Maestría en Innovación Educativa	Escolarizada
42	Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	Maestría en Docencia	Mixta
43	Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco UJAT	Maestría en Educación	Escolarizada

No.	Estado	Institución	Programa	Modalidad
44	Veracruz	Universidad Hernán Cortes, Xalapa, Ver.	Maestría en Educación	Escolarizada y no escolarizada
45	Veracruz	Universidad Veracruzana	Maestría en Educación	Escolarizada
46	Veracruz	Universidad Veracruzana	Maestría en Investigación Educativa	Escolarizada

Ahora bien, en el anexo correspondiente al rescate de los programas educativos que figuran en la lista anterior se procedió a recuperar la siguiente información:

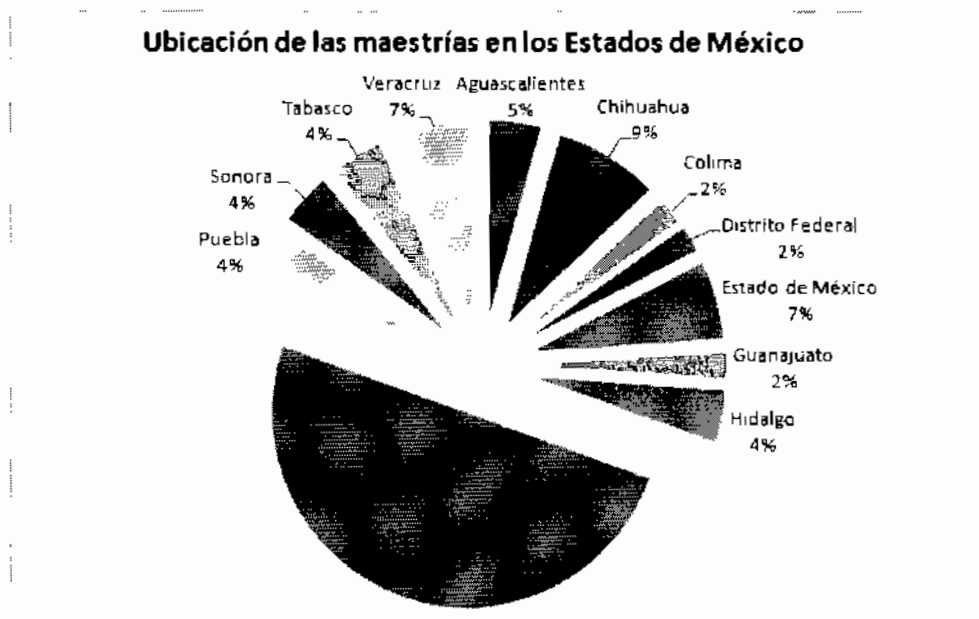
- Nombre de la institución;
- Nombre del programa;
- Nombre del Estado de la República en el que se oferta;
- Modalidad educativa;
- Costos;
- Fuente de información;
- Objetivos curriculares;
- Perfil de ingreso;
- Perfil de egreso;
- Estructura curricular;
- Modalidad de titulación

Es necesario aclarar que en algunos casos no se tuvo acceso a toda la información, por lo que las celdas correspondientes quedan vacías, ello constituye el argumento fundamental por el que el análisis de algunos tópicos no se realiza, puesto que se considera que no se cuenta con información suficiente, consecuentemente invalida el análisis que se pudiese realizar puesto que tendría un sesgo en la información.

Ubicación de los programas de estudio consultados

A partir de la información de la lista anterior se puede afirmar que se incluyeron 12 Estados de la república mexicana para conformar la muestra de los programas de estudio respecto de maestrías en educación.

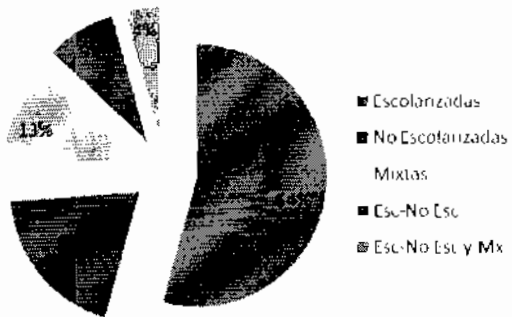
La siguiente gráfica ilustra el porcentaje de programas respecto de cada uno de los Estados de la República que se incluyeron en la muestra, destaca que el 50% corresponde al Estado de Jalisco, debido a que es en este Estado en el que se pretende abrir el nuevo programa de estudio de maestría en educación.



Modalidad educativa

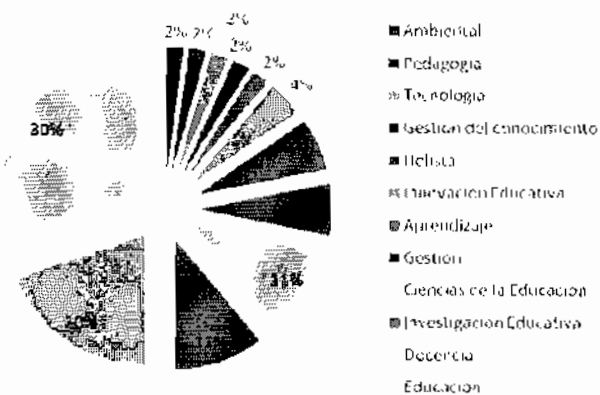
La modalidad educativa de los programas consultados se registró de conformidad con lo establecido en el acuerdo 279 de la SEP, lo cual equivale a lo estipulado por la Secretaría de Educación Jalisco en el Instructivo Técnico 2011 para trámites relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios para impartir Educación Superior; es decir: modalidad escolarizada, no escolarizada y mixta. Se identificaron 25 programas educativos en modalidad escolarizada; 4 correspondieron a programas que se ofertan tanto en modalidad escolarizada como en no escolarizada; otros dos programas se ofertan en las tres modalidades establecidas por la autoridad; 9, de ellos, sólo en modalidad no escolarizada y, los 6 restantes se ofertan en modalidad mixta. La siguiente gráfica ilustra esta información en términos de porcentajes respecto de la muestra de 46 programas educativos.

Modalidad de las maestrías en Educación



De los nombres de las maestrías que se pueden consultar en el anexo es posible identificar núcleos temáticos más amplios y con ello modificar aquella primera impresión en la que existe una gran cantidad de nombres de los programas educativos, consecuentemente, acceder a una versión en la que la dispersión de enfoques es se reduce. Ello contribuye a identificar los núcleos temáticos fundamentales hacia los cuales se están orientando los programas educativos de nivel de maestría en México, considerados a partir de la muestra representativa obtenida. La siguiente gráfica ilustra cómo la denominación de Maestría en Educación representa el 30% del total de los programas consultados; es de llamar la atención que en segundo lugar figuran aquellos programas destinados a la profesionalización en el ámbito de la docencia, sea en los niveles de educación básica, media superior o superior; en tercer lugar se identifica a los programas destinados a fomentar la formación de investigadores educativos y, en igual porcentaje, aquellos que se enfocan en las ciencias de la educación; aunque en algún sentido amplio, éstos podrían incluirse en los programas denominados como Maestría en educación. La siguiente gráfica ilustra el análisis de esta información.

Proporción de las maestrías por áreas

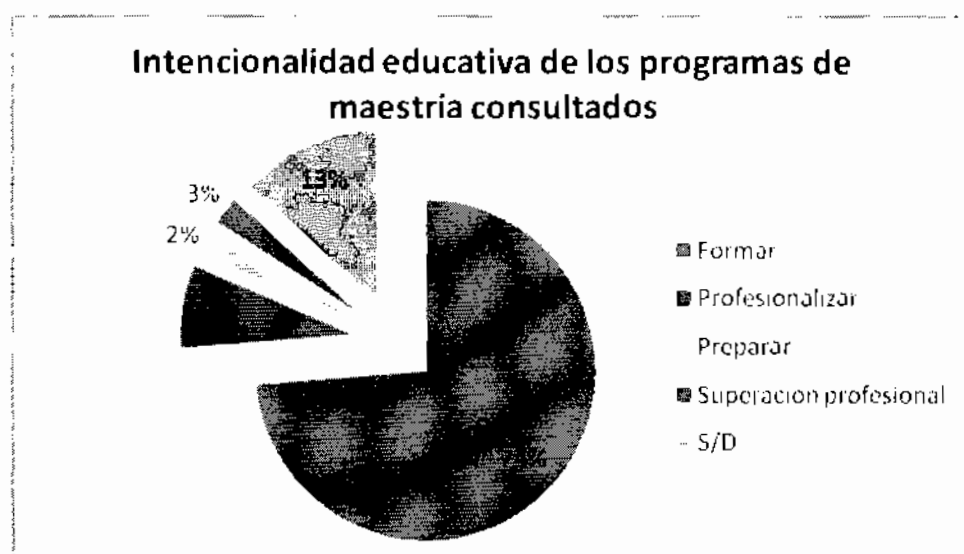


Objetivos curriculares

Se realizó un análisis de los objetivos curriculares de los programas de maestría relacionadas con la educación; el cual consistió en identificar el uso del discurso a partir del cual fueron redactados en cada caso. A continuación se exponen los resultados obtenidos.

La mayoría de los programas consultados exponen el objetivo general en términos de formación, sin embargo, no todos. A continuación se registra la intencionalidad educativa a partir del verbo principal de objetivo de cada uno de los siguientes programas educativos, se aclara que se han elegido los que cuentan con más de dos menciones en el área o ámbito de conocimiento.

A partir de la información que se presenta en los anexos, se obtiene que el 74% de los programas de maestría relacionados con educación que figuran en las tablas anteriores utiliza el verbo: *Formar* como principal para definir el objetivo del programa educativo; a la vez, se detectó que el 13% de los objetivos analizados no incluye información al respecto, es decir, se omite señalar la intencionalidad del programa a partir de un verbo principal; 3 de los objetivos analizados exponen el verbo: profesionalizar; en tanto que uno más utilizó: *preparar* y otro, recurrió a la frase: *superación profesional*. En este sentido se puede afirmar que no existe una diferencia significativa en la intencionalidad educativa de los programas de maestría, trátase de los enfocados a la educación, la docencia, la investigación, las ciencias de la educación, la gestión o el aprendizaje. Consecuentemente se asume que ello se debe justo a que la intencionalidad socialmente aceptada para un programa educativo se centra en la formación. La gráfica ilustra la distribución porcentual de la información anterior.



Ámbitos, competencias y finalidad de los programas de maestría en educación

El texto del objetivo del programa también incluye información en torno a los ámbitos disciplinares o temáticos que se incluyen en la maestría correspondiente; así como, adelanta algunas de las competencias que se pretende que logre el egresado; a la vez, se puede identificar la finalidad última del programa educativo. Es necesario aclarar que estos aspectos no se encontraron en todos los casos que integran esta muestra. A continuación se rescata esta información a partir de los textos de los objetivos de cada institución y programa educativo, en la primera columna se registra el número de referencia de conformidad con el orden de aparición en el anexo correspondiente.

Reflexiones en torno al análisis de los programas educativos

La descripción y el detalle del análisis de los programas educativos se encuentra en el Anexo, aquí las conclusiones:

1. El impacto de las TIC's se identifica en los programas analizados ya que el 46% son no escolarizados. Consecuentemente, se puede tomar como un indicio de una posible tendencia que se esté gestando en el ámbito de la educación en el nivel de maestría.
2. Los nombres de las maestrías indican que la orientación que está teniendo mayor oferta es la relativa a la docencia, sea de educación básica, media superior o superior; la cual se ve superada sólo por aquellas que se denominan simplemente: Maestría en educación. Ello puede representar un indicio de la necesidad social de profesionalizar a los docentes; a la vez, que son ellos quienes están inmersos en el ámbito educativo, en el cual, el grado académico es cada día más importante. A la vez, constituye un indicador de la necesidad de profesionalizar, particularmente a los docentes de los niveles de educación media superior y superior; quienes no necesariamente cuentan con formación académica en esta área sino sólo en la disciplina que imparten.
3. Acorde a los tipos de programas posibles, es decir, de investigación y para profesionalización, los programas de maestría en educación analizados exponen principalmente que se trata de formar investigadores en educación (6) y con la misma frecuencia que se trata de profesionalizar a los docentes (6).

4. Las competencias que se proponen desarrollar o fomentar en los maestrantes, se dice que son las relacionadas con la investigación educativa (8), los proyectos de intervención educativa (6), los procesos de enseñanza – aprendizaje y la resignificación de la práctica docente (2). Ello da cuenta de los diversos enfoques planteados en los nombres de las propias maestrías, aunque aquí destaca la mención del desarrollo de competencias para realizar proyectos de intervención educativa, lo cual puede estar relacionado tanto con procesos de aula como de instituciones educativas.
5. La principal finalidad de los programas de maestría analizados señalan que es la de elevar la calidad de la educación (6) y en segundo lugar, transformar la práctica educativa (4) o fortalecer el desarrollo integral de sus alumnos (4). Es claro que estas frecuencias son muy bajas, consecuentemente, cuantitativamente podrían considerarse inválidas, no obstante, se asume que cualitativamente son finalidades loables y es, incluso, deseable que todos los programas de maestría asuman como propios.
6. El tema de los conocimientos en el perfil de egreso es insuficiente para detectar alguna tendencia significativa, se infiere que es un asunto omitido por la mayoría de las instituciones; no así el de las habilidades, en donde de nueva cuenta se encuentran coincidencias con lo destacado en puntos anteriores, por ejemplo, la intencionalidad de desarrollar habilidades propias de la investigación educativa (29) o la docencia (19) o la realización de proyectos educativos (14) o aquellas propias del adecuado uso de las TIC's en educación (13); así como promover en los maestrantes las habilidades específicas del aprendizaje autónomo (10). El aspecto de las actitudes es valioso en la medida en que se desea principalmente fomentar una actitud positiva al trabajo colaborativo (15), la ética profesional (9), el compromiso social (9) y la honestidad intelectual (6).
7. La organización curricular con mayor frecuencia es aquella que ordena las asignaturas en función de áreas de formación, lo cual es un elemento que aporta a la formación de los maestrantes, a la vez, contribuye para garantizar una formación más centrada en los objetivos y perfil de egreso.

8. El análisis de las 999 nombres de asignaturas que resultaron de la suma de todas las que se proponen en los 46 programas educativos es valiosa en el sentido que permite inferir que, independientemente de la orientación del programa educativo, el tema de la investigación es fundamental, aunque es necesario acotar que se trata de metodologías para realizar el trabajo de tesis mediante el cual se pretende obtener el grado, aunque la formación de investigadores educativos que en lo futuro se dediquen a esta actividad atiende un porcentaje considerable (16% respecto del total de las asignaturas destinadas a la investigación). A la vez, congruente con los resultados de los análisis precedentes se encontró que cinco áreas se encuentran en el tercer lugar de importancia, después de las que se refieren al contexto educativo, éstas son: Gestión educativa, Aprendizaje, Fundamentos de educación, Docencia y Tecnologías aplicadas a los procesos educativos.

En síntesis, toda esta información es valiosa al momento de considerar el diseño de una maestría en educación puesto que proporciona elementos valiosos para el diseño curricular correspondiente, no necesariamente para incorporar todo, pero sí para identificar las áreas que pueden ser atendidas por el programa educativo que se diseñe.

Factibilidad del programa en el Sistema de Universidad Virtual.

Desde el punto de vista institucional, el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, contará con la participación de expertos en educación y expertos en disciplinas contempladas en la Reforma Integral de Educación Media Superior.

Aunado a lo anterior el Sistema de Universidad Virtual cuenta con la siguiente infraestructura que hace posible la operación del posgrado a nivel de Maestría para la Educación Media Superior.

Metacampus:

- AVA: Ambiente Virtual de Aprendizaje, con los siguientes componentes:
 - Guía de curso
 - Biblioteca digital
 - Recursos: documentales, simuladores, estudios de caso

- Portafolio: administración de productos académicos, registro de retroalimentación.
- Administración de Evaluación
- Comunicación: foros, espacios de charla, espacios para trabajo colaborativo.
- Interfaz integrada con instrucción de actividad, recursos y espacio para envío de productos.
- AVI: Ambiente Virtual de Investigación con los siguientes componentes:
 - Seguimiento de proyectos
 - Discusión de resultados
 - Organizador de tareas
 - Documentos
 - Organizador de informes
 - Espacio público
 - Producción documental en común
 - Laboratorio virtual de proyectos multidisciplinarios
 - Espacio para hospedaje para software relacionados con la investigación

Centro Cultural Virtual

- Auditorio: realización de actividades académicas en tiempo real
- Videoteca
- Audioteca
- Sala de lectura
- Cafetería virtual

Videoaulas:

- Dos videoaulas equipadas con videoconferente interactivo, smart-board (pizarra interactiva), micrófonos y cámaras.
- Call center: atención personalizada telefónica, por mensajería instantánea y correo electrónico.
- Centro de producción de recursos digitales e impresos para apoyo al aprendizaje.
- Dos aulas para sesiones o asesorías presenciales
- Servidores con capacidad de soporte simultáneo para miles de usuarios.

2. Estructura y Organización Curricular

2.1 Objetivos del programa

Objetivo general:

Elevar la calidad de la educación mediante la formación, capacitación o actualización de los docentes del sistema de educación media superior.

Objetivos específicos:

- Actualizar a los profesores de educación media superior en los contenidos disciplinares de las materias que imparten.
- Profundizar en la formación pedagógica de los docentes participantes.
- Sensibilizar y formar a los docentes para la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos educativos de sus estudiantes.
- Propiciar el aprendizaje colaborativo e interdisciplinar entre los docentes.
- Propiciar la participación de instituciones y docentes en el Sistema Nacional de Bachillerato, propuesto por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

2.2 Criterios para la selección de alumnos, adicionales a los establecidos en el Reglamento General de Posgrado

Se aplicarán los criterios para la selección de los estudiantes de posgrado que señala la normatividad universitaria vigente, además de los siguientes:

- Poseer el título de licenciatura o acta de titulación.
- Acreditar un promedio mínimo de ochenta con certificación original o documento que sea equiparable de los estudios precedentes, según sea el caso. En casos excepcionales por experiencia, práctica profesional y/o perfil, con previo análisis y recomendación de la Junta Académica, se podrán aceptar los aspirantes que por alguna razón carezcan del promedio mínimo requerido.
- Tener aptitud y experiencia en el trabajo en equipo.
- Poseer facilidad para la lectura y la escritura académica.
- Capacidad de lectura de textos en inglés.
- Carta de exposición de motivos para cursar el programa, y

- Pagar el arancel para ser aspirante o hacer los trámites de la beca para trabajadores Académicos Universitarios.
- Los requerimientos técnicos y tecnológicos que determine la Junta Académica.
- Ser profesor en al menos un grupo del Sistema de Educación Medio Superior

2.3 Perfil de ingreso y egreso

Perfil de ingreso:

- Tener algún tipo de experiencia en la Educación Media Superior.
- Ser profesor activo en el Sistema de Educación Media Superior.
- De preferencia haber cursado el Diplomado PROFORDEMS y haberse certificado.
- Tener pericia en el manejo de equipos de cómputo: procesadores de texto, elaboración de presentaciones, correo electrónico y navegación por Internet.
- Manifestar interés en la investigación social y educativa.

2.4 Perfil de egreso

- Realizar investigación aplicada al análisis curricular y al mejoramiento de su práctica docente.
- Delimitar los objetos de estudio propios de la formación disciplinaria e interdisciplinaria para propiciar el desarrollo de competencias.
- Planear, diseñar, ejecutar y evaluar estrategias de formación fundamentadas en teorías y modelos educativos.
- Intervenir en los procesos educativos y proponer mejoras basadas en los resultados de su investigación.
- Gestionar el aprendizaje de personas, grupos e instituciones educativas.
- Organizarse y trabajar colaborativamente para el desarrollo institucional y con distintos grupos y redes sociales.

- Gestionar y utilizar tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje.
- Gestionar información y conocimiento para favorecer un proceso de aprendizaje permanente.

Desempeñándose en cualquiera de las modalidades del nivel Medio Superior.

2.5 Estructura curricular:

Con el fin de impulsar la calidad de su actividad docente entre los académicos del Sistema de educación media superior, se ha considerado pertinente incorporarlos al estudio de un programa de posgrado que fortalezca e integre las competencias disciplinares que les permitan generar proyectos de trabajo pedagógico con una orientación compleja y basada en la formación por competencias.

Por tal motivo se ha diseñado la propuesta de programa educativo en el nivel de maestría que a continuación se describe.

La descripción se realizará por cada uno de los ciclos (o módulos integradores) que lo componen y considerando el orden secuencial que se ofrece en el esquema que enseguida se presenta.

SEMESTRE 1				
Visión del campo disciplinar	Metodología de la investigación	Recuperación de la práctica docente	Análisis curricular	Proyecto Fase I
	Gestión de la información			Problematización Contextualización Posicionamiento
SEMESTRE 2				
Metodología de la enseñanza de la disciplina	Evaluación del aprendizaje	Diagnóstico de la situación del aprendizaje	Planeación didáctica	Proyecto Fase II
	Gestión de tecnologías para el aprendizaje			Diagnóstico y planteamiento estratégico
SEMESTRE 3				
Actualización del campo disciplinar	Diseño de entornos y mediación	Innovación en el aprendizaje	Intervención educativa	Proyecto Fase III
	Comunicación educativa			Gestión de propuesta didáctica
SEMESTRE 4				
Metodología para la	Investigación participativa	Elaboración de proyectos	Evaluación participativa	Proyecto Final Evaluación del

enseñanza multi e interdisciplinaria		transversales		proyecto.
	Tecnologías para la colaboración			

De acuerdo a la tipología universitaria se organizan las materias de la siguiente manera:

Áreas	Créditos	%
Área de formación básica común:	12	12%
Área de formación básica particular	45	44%
Área de formación especializante	45	44%
Número mínimo de créditos para obtener el grado	102	100%

Área de formación básica común

Materias	Tipo	BCA*	AMI**	Horas	Créditos
Gestión de la información	Curso-taller	20	28	48	3
Gestión de tecnologías para el aprendizaje	Curso-taller	20	28	48	3
Comunicación educativa	Curso-taller	20	28	48	3
Tecnologías para la colaboración	Curso-taller	20	28	48	3

*BCA: Horas Actividad bajo Conducción de un Académico

**AMI: Actividad de Manera Independiente

Área de formación básica particular

Materias	Tipo	BCA*	AMI**	Horas	Créditos
----------	------	------	-------	-------	----------

Metodología de la investigación	Curso-taller	30	34	64	4
Recuperación de la práctica docente	Curso-taller	40	40	80	5
Análisis curricular	Curso-taller	20	28	48	3
Evaluación del aprendizaje	Curso-taller	30	34	64	4
Diagnóstico de la situación del aprendizaje	Curso-taller	30	34	64	4
Planeación didáctica	Curso-taller	20	28	48	3
Diseño de entornos y mediación	Curso-taller	30	34	64	4
Innovación en el aprendizaje	Curso-taller	20	28	48	3
Intervención educativa	Curso-taller	30	50	80	5
Investigación participativa	Curso-taller	20	28	48	3
Elaboración de proyectos transversales	Curso-taller	20	28	48	3
Evaluación participativa	Curso-taller	30	34	64	4

*BCA: Horas Actividad bajo Conducción de un Académico

**AMI: Actividad de Manera Independiente

Área de formación especializante

Materias	Tipo	BCA*	AMI**	Horas	Créditos
Visión del campo disciplinar	Curso-taller	60	20	80	5
Metodología de la enseñanza de la disciplina	Curso-taller	40	40	80	5
Actualización del campo disciplinar	Curso-taller	60	20	80	5

Metodología para la enseñanza multi e interdisciplinaria	Curso-taller	50	30	80	5
Proyecto Fase I: Problematización, Contextualización, Posicionamiento	Taller	40	40	80	5
Proyecto Fase II Diagnóstico y planteamiento estratégico	Taller	40	40	80	5
Proyecto Fase III Gestión de propuesta didáctica	Taller	40	40	80	5
Proyecto Final Evaluación del proyecto.	Taller	80	80	160	10

*BCA: Horas Actividad bajo Conducción de un Académico

**AMI: Actividad de Manera Independiente

Visión del campo disciplinar	60	20	80	5.0
Metodología de la investigación	30	34	64	4.0
Recuperación de la práctica docente	40	40	80	5.0
Análisis curricular	20	28	48	3.0
Gestión de la información	20	28	48	3.0
Proyecto integrador I	40	40	80	5.0
Metodología de la enseñanza del campo disciplinar	40	40	80	5.0
Evaluación del aprendizaje	30	34	64	4.0
Diagnóstico de la situación del aprendizaje	30	34	64	4.0
Planeación didáctica	20	28	48	3.0
Gestión de las tecnologías para el aprendizaje	20	28	48	3.0
Proyecto integrador II	40	40	80	5.0
Actualización del campo disciplinar	60	20	80	5.0
Diseño de entornos y mediación del aprendizaje	30	34	64	4.0
Innovación en el aprendizaje	20	28	48	3.0
Intervención educativa	30	50	80	5.0
Comunicación educativa	20	28	48	3.0
Proyecto integrador III	40	40	80	5.0
Metodología para la enseñanza multi e interdisciplinaria	50	30	80	5.0
Investigación participativa	20	28	48	3.0
Elaboración de proyectos transversales	20	28	48	3.0
Evaluación participativa	30	34	64	4.0
Tecnologías para la colaboración	20	28	48	3.0
Trabajo recepcional	80	80	160	10.0
	720	778	1448	288.0
TOTAL PROGRAMA	810	822	1,632	102.0

DESCRIPCIÓN PRIMER CICLO

Propósito general

Se busca que en este ciclo los participantes a través de una revisión de los contenidos conceptuales, así como la ejercitación de sus habilidades analíticas reconozcan los antecedentes epistémicos del campo disciplinar que abordan en su labor como profesores y las condicionantes contextuales que lo han llevado a desempeñar un rol profesional dentro de la docencia en la educación media superior para, con estos elementos, asuma una posición reflexionada acerca del papel que le corresponde ejercer dentro de su plantel para enriquecer y alinear su proceder académico dentro de la propuesta de cambio que se tienen institucionalmente para las actividades educativas del nivel medio superior.

Módulos de aprendizaje

Este ciclo está constituido por los módulos:

Visión del campo disciplinaria.

Que persigue la revisión colectiva del desarrollo y perspectivas del campo disciplinar en el que se ubica la asignatura que imparte.

Metodología de la investigación educativa.

Mismo que tiene la intención de revisar los principios, principales paradigmas y métodos de la investigación que se emplean en el campo de la educación.

Recuperación de la práctica docente.

Cuyo propósito es hacer evidente al profesor sus fortalezas en la realización de su trabajo para favorecer el aprendizaje de sus alumnos, así como los factores que han determinado la efectividad de su tarea docente.

Análisis curricular.

Módulo que busca fortalecer las competencias analíticas acerca de la formulación e intencionalidad de diversos esquemas organizativos de experiencias de aprendizaje, así como

reconocer las ventajas de los planteamientos curriculares de los programas basados en competencias.

Gestión de la información.

Espacio del programa de estudio que busca consolidar la alfabetización informacional del participante así como el uso didáctico de las herramientas contemporáneas de la comunicación y la información

Además, se tiene un espacio curricular para la realización del trabajo integrador denominado *Trabajo integrador. Fase I* establecido para la formulación del trabajo que habrá de presentar cada participante al finalizar el ciclo.

Enseguida se ofrece la descripción de las competencias a trabajar en cada uno de los módulos mencionados y los principales temas que dentro de las sesiones de trabajo serán considerados.

Módulo de aprendizaje	Competencias por alcanzar	Temática
Visión del campo disciplinario	2.1 Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte 2.2 Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes	Fundamentos de la disciplina Origen y evolución de la disciplina. Campos disciplinares afines Frontera de la disciplina Interdisciplinariedad alcanzada
Metodología de la investigación educativa	2.1 Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte 2.2 Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.	Principios científicos Métodos y técnicas Delimitación del campo y objetos de interés comunes en la IE Instrumentos de la investigación educativa Problemas de la IE
Recuperación de la práctica docente	1.1 Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento. 1.2 Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y	Principios y métodos pedagógicos Roles y prácticas docentes Nuevas interpretaciones de la práctica docente

	<p>de aprendizaje.</p> <p>1.4 Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.</p> <p>2.2 Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes</p>	<p>La práctica docente en la EMS</p> <p>Principios y técnicas analíticas de la práctica docente personal</p>
Análisis curricular	<p>.4 Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.</p>	<p>Concepto de currículum</p> <p>Técnicas de diseño y análisis curricular</p> <p>Evaluación de un currículum</p>
Gestión de la información	<p>4.4 Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.</p> <p>4.5 Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.</p>	<p>Principios de la gestión de la información efectiva</p> <p>Principales instrumentos para la gestión de la información</p> <p>Búsqueda de información en diversas fuentes</p> <p>Organización de la información</p>

DESCRIPCIÓN SEGUNDO CICLO

Propósito general

Este ciclo pretende hacer que el participante ejercite las competencias propias de la planeación didáctica a partir de los principios propios del campo disciplinar en el que trabaja para promover el aprendizaje de un campo específico del saber requerido a sus alumnos.

Módulos de aprendizaje

El segundo ciclo de la maestría se integra por 5 módulos de aprendizaje y la fase II del proyecto integrador que en su conjunto pretenden conjuntar los aspectos metodológico-didácticos enfocados y aplicados en la disciplina del participante.

Los módulos y propósitos de aprendizaje de este ciclo son:

Metodología de la enseñanza de la disciplina.

Este curso tiene como propósito que los participantes identifiquen el proceso de construcción científica específica de la disciplina y logren concretarla en una metodología para la enseñanza.

Evaluación del aprendizaje.

El curso pretende abordar la evaluación en un sentido amplio de manera que permita reconocer diversas concepciones y acepciones de la evaluación, así como identificar las características y particularidades en el enfoque de las competencias hasta lograr el diseño de instrumentos adecuados a la disciplina.

Diagnóstico de la situación del aprendizaje.

A través de este curso los participantes analizarán el contexto curricular de su práctica docente, las características y necesidades de los estudiantes del nivel medio superior a efecto de lograr construir estrategias que impacten en su formación.

Planeación didáctica.

El curso de planeación didáctica pretende que los participantes adquieran competencias para identificar los elementos curriculares susceptibles de programar tales como: actividades, estrategias, recursos, materiales didácticos y la evaluación de los aprendizajes, así como aplicarlos en el diseño de las planeaciones de los cursos que imparte en el nivel medio superior.

Gestión de tecnologías para el aprendizaje.

Mediante este curso, los participantes lograrán competencias para identificar, diseñar y hacer uso de recursos y herramientas virtuales para apoyar el trabajo curricular del docente y fortalecer los aprendizajes en sus estudiantes.

A continuación se ofrece la descripción de las competencias a trabajar en cada uno de los módulos mencionados así como los principales temas que dentro de las sesiones de trabajo serán trabajados.

Módulo	Competencias por alcanzar	Temática
Metodología de la enseñanza de las disciplinas	1.1 Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento.	Fundamentos de la disciplina Origen y evolución de la disciplina. Relación entre disciplinas Interdisciplinariedad Multidisciplinariedad Métodos y técnicas específicas
Gestión de tecnologías para el aprendizaje	9.3 Aplica las tecnologías de la Información y la comunicación para comunicarse y colaborar con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad escolar para sustentar el aprendizaje de los estudiantes. 9.5 Conoce las ventajas e inconvenientes de los entornos virtuales de aprendizaje frente a los sistemas escolarizados.	Fundamentos de las Tics Gestión de tecnología e innovación. Uso de ambientes virtuales. TICS aplicadas a la educación Diseño de ambientes de aprendizaje
Evaluación del aprendizaje	5.1 Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes. 5.2 Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes. 5.3 Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación. 5.4 Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.	Modelos de evaluación educativa El paradigma de la evaluación por competencias Principios básicos de la evaluación por competencias Métodos para la evaluación de aprendizajes Evaluación, acreditación y calificación Tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) Instrumentos para la evaluación de los aprendizajes Proyectos, tablas, simulaciones, portafolio, rúbricas.

		<p>Participantes en la evaluación</p> <p>Ponderación y puntaje.</p>
<p>Diagnóstico de la situación del aprendizaje</p>	<p>2.3 Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.</p> <p>3.1 Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.</p>	<p>Diseño de estudios de diagnóstico.</p> <p>Diseño y aplicación de instrumentos.</p>
<p>Planeación didáctica</p>	<p>3.1 Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.</p> <p>3.4 Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen</p>	<p>La función de la planeación en el trabajo docente del nivel medio superior.</p> <p>Las características y finalidades de la planeación.</p> <p>Componentes básicos para la planeación didáctica:</p> <p>Componentes estructurales externos: fuente sociocultural, fuente pedagógica, fuente epistemológica, fuente psicológica</p> <p>Componentes estructurales internos: resultados del aprendizaje, contenidos, estrategias de aprendizaje y evaluación</p> <p>El proceso de planeación:</p> <p>El diagnóstico de los conocimientos y habilidades de los alumnos: punto de partida para el diseño de planes de trabajo o de clase.</p> <p>La selección y adaptación de contenidos.</p> <p>El diseño de estrategias y</p>

		<p>actividades</p> <p>La selección y uso de los recursos y tiempos</p> <p>Los procedimientos e instrumentos de evaluación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los problemas de las prácticas usuales de evaluación. 2. Tipos y momentos de la evaluación 3. Los criterios de evaluación. 4. Los aspectos de la evaluación: conocimientos, habilidades y actitudes. <p>Modalidades de la planeación didáctica.</p> <p>Planeación según la temporalidad: planes de clase semanales, de bloque o unidad, de curso. Función de cada tipo de plan y sus elementos.</p> <p>Planeación de acuerdo con la organización de contenidos: por asignatura, y por relación de contenidos.</p>
--	--	--

DESCRIPCIÓN TERCER CICLO

Propósito general

Identificar y poner en práctica los principios, técnicas e instrumentos más apropiados para gestionar un plan o programa de estudios en el nivel medio superior a partir de las características contemporáneas del campo disciplinar en el que trabaja.

Módulos de aprendizaje

En el tercer ciclo se desarrolla el tercer módulo integrador del programa educativo de posgrado y que consiste en la identificación y el desarrollo de diversos componentes que tiene lugar al gestionar la propuesta didáctica para el lograr desarrollar las competencias planteadas por los programas educativos del nivel medio superior.

Este módulo integrador se compone de cuatro módulos de aprendizaje (MA) y un módulo complementario que consiste en asesorías y apoyos de parte de un experto a los estudiantes de PE de maestría para proveerle de las herramientas metodológicas específicas de la comunicación educativa necesarias para el tratamiento de los saberes y la construcción de los subproductos de cada uno de los MA. Los módulos de este ciclo son:

Actualización en la disciplina

Estará orientado a la habilitación del profesorado en conocimientos actuales de la disciplina en la que desempeña su docencia. Esta actualización deberá enfocarse, no solo a estudio de los conocimientos nuevos de la disciplina en particular, sino a la vinculación que esa disciplina en particular tiene en común con las otras disciplinas que integran su campo disciplinar. En el caso de docentes que impartan cursos del nivel medio superior en uno o más campos disciplinares, deberá el profesor elegir en cuál de los campos desarrollará su propuesta didáctica.

Diseño de entornos y mediación

Retomará las novedades de la disciplina que el docente incorpore a partir de su actualización, relacionarlo con las metodologías que ha utilizado en su rutina como docente y buscar formas novedosas de hacer mediación entre los saberes teóricos y el significado que tiene en el alumno este tipo de conocimiento.

Innovación del aprendizaje

Aportará elementos al estudiante para que proponga formas novedosas de tratar los saberes y sobre todo modifique las estrategias de aprendizaje utilizadas y que no apoyan el aprendizaje significativo en los estudiantes. Estas propuestas deberán tener un fuerte componente de los elementos que distinguen a la comunicación educativa, tarea en la cual el módulo complementario apoyará de manera fundamental.

Intervención educativa

Se plantearán las diversas estrategias que podrán ser utilizadas para el desarrollo de las competencias en los estudiantes. Estas estrategias de intervención deberán considerar al alumno desde un enfoque holístico de acuerdo a su edad, características emocionales, socioeconómicas, socioafectivas, identitarias y de género.

Comunicación Educativa

Se orienta a los estudiantes en la utilización de diversas herramientas y metodologías para hacer efectiva la comunicación educativa en los procesos de aprendizaje, sean estos presenciales o no presenciales. El contenido de este modulo será fundamental para apoyar la elaboración de la propuesta didáctica, ya que esta deberá contextualizar e incorporar todos los elementos necesarios para su construcción.

El trabajo integrados de este ciclo describirá la gestión de una propuesta didáctica, deberá contener cada uno de los subproductos de los módulos de aprendizaje, integrados en un proyecto que a su vez deberá recoger los resultados y las experiencias de los ciclos anteriores, ya que ese producto del III ciclo se conformará en el componente inicial del ciclo formativo final.

Las competencias y temática propias de cada modulo de aprendizaje se ofrecen a continuación:

Módulo	Competencias por alcanzar	Temática
<i>Actualización en la disciplina</i>	1.2 Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje. 5.1 Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes.	-Estado actual de la disciplina: Principales teóricos y corrientes de pensamiento. Conocimiento de frontera en la disciplina o ciencia. -Métodos y técnicas de evaluación.
<i>Diseño de entornos y mediación</i>	3.2 Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias. 3.3 Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.	Utilidad de las herramientas tecnológica para la creación de entornos de mediación del aprendizaje. Contextualización del desarrollo de saber y del aprendizaje.

<p><i>Innovación del aprendizaje</i></p>	<p>3.4 Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen</p> <p>4.1 Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes.</p> <p>4.2 Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada.</p> <p>4.3 Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales.</p>	<p>Teorías del aprendizaje.</p> <p>Metodologías del aprendizaje.</p>
<p>Intervención educativa</p>	<p>3.1 Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.</p> <p>6.3 Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.</p> <p>6.4 Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.</p> <p>11.1 Identifica las características de los estudiantes que aprenden separados físicamente del docente.</p> <p>11.3 Facilita y mantiene la motivación de los estudiantes con oportunas acciones de retroalimentación y contacto individual.</p> <p>11.4 Ayuda a prevenir y resolver dificultades que a los estudiantes se les presentan en su aprendizaje independiente”.</p>	<p>Técnicas de intervención educativa.</p> <p>Estrategias didácticas para el desarrollo de aprendizajes.</p> <p>Prácticas educativas que promueven el aprendizaje reflexivo</p>
<p>Comunicación Educativa</p>	<p>5.2 Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.</p> <p>5.3 Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.</p> <p>5.4 Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.</p>	<p>Manejo de conflictos.</p> <p>Uso de los lenguajes en la comunicación (simbólico, verbal, otros).</p> <p>Buenas prácticas educativas.</p>

	<p>6.1 Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.</p> <p>6.2 Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.</p> <p>7.1 Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.</p> <p>7.2 Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.</p> <p>7.3 Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.</p> <p>7.4 Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.</p> <p>7.5 Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.</p> <p>7.6 Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.</p> <p>7.7 Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.</p> <p>7.8 Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.</p>	
--	---	--

DESCRIPCIÓN CUARTO CICLO

Propósito general

En este ciclo se persigue la consolidación de las competencias propias de la evaluación participativa del trabajo de intervención educativa que realice el participante, valoración de

esfuerzos en función de las tendencias educativas y de desarrollo del campo disciplinar en el que se desenvuelve el profesor.

Módulos de aprendizaje

Los módulos de aprendizaje del cuarto módulo integrador y las respectivas competencias que en ellos se persiguen son:

Metodologías para la enseñanza interdisciplinaria

En este módulo se busca que el participante aplique métodos e instrumentos específicos que favorecen el aprendizaje de los fundamentos conceptuales del campo disciplinar en el que participa a partir de una visión compleja interdisciplinaria.

Investigación participativa

Este espacio del programa permitirá emplear las técnicas básicas para la realización de proyectos de investigación o intervención concitando el involucramiento de la comunidad educativa del contexto en el que lleva a cabo su labor docente.

Formulación de proyectos transversales

Propiciará la puesta en práctica de competencias que posibiliten al participante a diseñar y gestionar proyectos de investigación e intervención de carácter transversal que generen soluciones efectivas y sostenibles en el plantel o sistema en el que participe.

Evaluación participativa

Hará posible que los participantes empleen los principios del trabajo colegiado y el trabajo en equipo para realizar la evaluación de los proyectos y actividades educativas que formulan y llevan cabo.

Tecnologías para la colaboración

La intención de este módulo de aprendizaje es hacer que los participantes usen las contemporáneas tecnologías de la comunicación e información para impulsar la creación de redes de colaboración y aprendizaje en beneficio de las estrategias pedagógicas que formulen, impulsen o realicen durante su trayectoria docente.

Además, en este ciclo se tiene establecido el espacio curricular para realizar el proyecto final de integración

Para que el participante formule o reformule proyectos de investigación e intervención de acuerdo con los métodos, técnicas e instrumentos apropiados y eficaces y con resultados que puedan hacer perdurar sus intervenciones y así favorecer el desarrollo del plantel educativo en donde colabora.

Enseguida se presentan las competencias y temática por tratar en cada uno de estos módulos:

Módulo de aprendizaje	Competencia por alcanzar	Temática
Metodologías para la enseñanza en el campo disciplinar	<p>2.2 Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes</p> <p>2.3 Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.</p>	<p>La pedagogía disciplinar contemporánea</p> <p>Instrumentos, técnicas y materiales que favorecen el aprendizaje de las disciplinas de ese campo disciplinar.</p>
Investigación participativa	<p>1.3 Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares.</p> <p>1.4 Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.</p>	<p>La participación en proyectos sociales</p> <p>Agentes y roles específicos en los proyectos participativos</p> <p>Técnicas e instrumentos de organización y seguimiento de la actividad colectiva en proyectos participativos</p>
Formulación de proyectos transversales	3.2 Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias.	<p>Una visión compleja de la intervención</p> <p>La formulación transversal de los proyectos</p> <p>Integración de estrategias en proyectos transversales</p> <p>Aseguramiento de integración y confluencia en proyectos transversales.</p>
Evaluación participativa	8.1 Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así	<p>La evaluación colectiva de proyectos sociales</p> <p>Asignación de roles en la</p>

	<p>como con el personal de apoyo técnico pedagógico.</p> <p>8.2 Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.</p> <p>8.3 Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.</p> <p>8.4 Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa</p>	<p>evaluación participativa</p> <p>Comunicación de resultados por población participante</p> <p>La evaluación participante como medio de sustentabilidad de las intervenciones</p>
Tecnologías para la colaboración	<p>1.5 Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.</p> <p>11. Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes</p> <p>11.2 Planifica el desarrollo de experiencias que involucran activamente a sus estudiantes en sus procesos de aprendizaje independiente.</p>	<p>Redes sociales y de colaboración</p> <p>Principios de control, seguimiento y evaluación de redes y grupos de colaboración.</p> <p>Instrumentos y técnicas de organización de colectivos de colaboración con tecnología digital</p>

3. Metodología empleada para el diseño curricular

Fases del diseño curricular por competencias profesionales (Chan 2002)

- **Problematización – contextualización:** en esta metodología, la primera fase consiste en la identificación de problemáticas sociales a las cuales se pretende dar respuesta con la oferta de un programa educativo. La problematización supone un ejercicio de reconocimiento social, político, económico y cultural para orientar la visión de un programa. Esta problematización se alimenta de:
- **Estudios para la fundamentación:** los estudios de carácter diagnóstico, prospectivo, así como lectura e interpretación de los mismos permiten definir las características generales del programa relativas a la naturaleza de sus líneas de intervención y al perfil de sus ingresantes y egresados. Es particularmente importante en este punto del

proceso, el esfuerzo por la diferenciación del programa a ofertar, con otros programas similares ofrecidos por otras instituciones.

- **Fundamentación filosófica y definición de los principios básicos de la propuesta educativa:** se integra retomando el modelo educativo institucional como principal referente, y por supuesto los principios que las instancias colegiadas a nivel internacional y nacional van definiendo para el ejercicio de una profesión. Los principios debieran hacer referencia al ¿para qué? del ejercicio profesional, es decir, los grandes paradigmas en los que se finca la mentalidad a formar, los tipos de aprendizaje que se quiere propiciar así como los supuestos básicos del grupo que diseña respecto a los modos de aprender.
- **Construcción del mapa curricular:** se desarrolla con base a la discusión colegiada, partiendo del reconocimiento de las problemáticas hasta la delimitación de trayectorias.
- **Desarrollo de módulos por competencia:** cada una de las unidades que componen el mapa curricular se construye como programa que guíe la acción educativa considerando el ordenamiento de actividades, las estrategias, recursos. Se organizan en esta fase todas las disposiciones para promover el aprendizaje por competencias.
- **Explicitación del modelo académico:** incluye la caracterización de los elementos básicos del sistema formativo de soporte para las trayectorias definidas: modelos de docencia, de evaluación, de acreditación, de medios y tipos de materiales a utilizar. Así mismo se definen el tipo de soporte en el que se concretarán los apoyos académicos para el aprendizaje, la gestión de los ambientes de trabajo, en resumen, se definen los criterios para el manejo de las trayectorias formativas.
- **Reconocimiento de implicaciones administrativas:** a partir de todas las operaciones metodológicas anteriores, se identifican todas aquellas estructuras y operaciones administrativas que se requieren para soportar las trayectorias formativas.
- **Evaluación y seguimiento del desarrollo curricular:** se debe prever el modo como se realizará la evaluación permanente del currículum considerando que es una propuesta dinámica, en la que los distintos actores deberán participar para mejorarlo de manera continua.

Cada una de las fases descritas arriba, supone la organización de equipos y un plan de trabajo que puede llevarse diferentes períodos de tiempo, aunque por supuesto la cobertura siempre dependerá de la intensidad y condiciones con que se realicen los procesos. Para la construcción del mapa curricular deberán cumplirse las tres primeras fases y las dos últimas serían el corolario de la construcción de éste.

Aunque la construcción del mapa curricular es una más de las fases, se constituye en la concreción y síntesis de las etapas anteriores.

Un mapa curricular es una hipótesis sobre la estructura de un programa de formación, entre las muchas formas que este programa podría tomar. Un mapa curricular siempre es el resultado de una convención entre sus creadores.

¿Qué pasos hay que seguir para la estructuración del mapa curricular?

- La problematización: proceso por el cual se llega a la clarificación de los fines de la propuesta educativa visualizando aquello a lo que la propuesta educativa pretende responder.
- La definición del perfil de egreso: considerando las capacidades de respuesta a las problemáticas definidas desde una perspectiva transdisciplinaria.
- La construcción del mapa curricular: considerando la organización estructural y temporal de los aprendizajes a promover.

Como producto de la ejecución de la metodología de diseño curricular por competencias se obtendrá:

- El mapa curricular con la identificación de las unidades de formación, su articulación y trayectoria.

La metodología que se propone tiene las siguientes características:

- Es colaborativa, es decir, que requiere de trabajo en grupo.
- Es compleja: está fundamentada en principios de complejidad para obtener como resultado una propuesta educativa que opere bajo esos mismos principios.
- Interdisciplinaria

- Basada en un modo de representación matricial

Las unidades de formación reciben diferentes denominaciones según el modelo curricular que se adopta: asignaturas, materias, cursos, módulos, unidades de competencia.

En esta propuesta asumimos como unidad más pertinente al módulo considerando a éste como:

- Unidad de formación que integra competencias que responden por secuencia o complementariedad a una problemática y línea de intervención considerada en el perfil profesional.

El módulo es una organización didáctica en la que se incluyen procesos o unidades de formación que al integrarse favorecen una respuesta global de parte del sujeto que aprende a un ámbito problemático. Esta respuesta supone: acciones contextualizadas y fundamentadas en las que tenga que aplicar sus conocimientos, ejercer sus habilidades, demostrar sus actitudes y sostener todo ello con valores asumidos. (Chan, Delgado, Michel, 2009).

1. Problematización del Campo Profesional

Por **problemática** se entiende el conjunto de problemas que afectan a los sistemas ambientales, sociales, humanos desde la escala planetaria hasta la microsocia.

¿Desde dónde problematizar?

Las **problemáticas** quedarán expresadas como: carencias, conflictos, insuficiencias, rupturas. No sólo se considerará problemático aquello que tiene una connotación negativa, sino también aquello que expresa la necesidad de un cambio o la transformación de determinadas condiciones.

Propuesta de instrumentos para definición de problemáticas y sus respectivas líneas de intervención:

Primer instrumento- Problemática de la formación docente

Problemáticas:	Propuestas
Práctica docente fragmentada entre lo pedagógico y lo disciplinar	Visión epistemológica que de sustento a la visión pedagógico-disciplinar
Uso escaso de las tecnologías de información y comunicación por parte los docentes	Uso crítico de las tecnologías, apropiación de las mismas con sentido formativo
Ausencia de criticidad para la selección de la información tanto en los estudiantes como en los docentes	Discriminación de la información confiable, pertinente
Falta de reflexión sobre la práctica educativa y su contexto Falta de investigación educativa anclada a la realidad vivida cotidianamente.	Formación desde la complejidad para la investigación educativa Formación para una práctica docente reflexiva y fundamentada
Falta de oficio en el desarrollo de competencias por parte de los docentes	Formación para el desarrollo de competencias
Los docentes fuera del área metropolitana deben atender múltiples materias de áreas de conocimiento diversas. Cada modalidad de bachillerato requiere modos distintos de operar la formación.	Formación genérica sobre la que los docentes puedan adaptar sus intereses y desarrollar proyecto.

2. Definición del perfil de egreso en función de la visión problemática.

El reconocimiento de las problemáticas del campo profesional, permite reconocer las líneas de intervención sobre dichas problemáticas.

Para el diseño del programa de posgrado para docentes de Enseñanza Media Superior, se partirá del reconocimiento de las problemáticas del campo profesional del profesor.

Segundo instrumento- Problemática de enseñanza media superior

Problemáticas a intervenir por parte del docente	Líneas de intervención
Fragmentación del conocimiento científico	
Dificultades para acceder, para procesar y usar información que se produce de manera acelerada en todo tipo de organizaciones.	
Reprobación, deserción, bajo	

aprovechamiento escolar	
Diversidad cultural de los jóvenes poco entendida y atendida en el sistema escolar	
Diversificación y multiplicación de los entornos de aprendizaje en competencia con la escuela	
Escasa cultura de producción de conocimiento	

Al identificarse las líneas de intervención se pueden reconocer en ellas las competencias genéricas, las más inclusivas, aquellas que definen el perfil, lo que sabrá realizar el egresado como respuesta a problemáticas y al ejecutar en diversos ámbitos de práctica profesional.

Las competencias genéricas, desde esta visión, son el resultado del ejercicio reiterado de estas competencias sobre objetos y ámbitos específicos. Es decir que un eje curricular se construye por una competencia genérica que se aplica en distintos momentos de la formación sobre distintos ámbitos u objetos. La transferencia entre ámbitos y objetos es lo que lleva a la construcción de la competencia genérica.

3. Definición de unidades de competencia

El campo de acción de un profesional se estructura entonces por el cruce de las líneas de intervención definidas como resultado de la problematización, y las diferentes escalas en las que éstas pueden ser ejecutadas:

Competencias genéricas	Eje por competencia genérica 1	Eje por competencia genérica 2	Eje por competencia genérica 3	Eje por competencia genérica 4
Ámbitos y objetos de aplicación				

El grupo colegiado responsable de la construcción del mapa curricular determina los cruces entre las líneas de intervención y las escalas de la aplicación.

Se generarán tantas matrices como el grupo considere necesario para reconocer las diferentes posibilidades de organización de la estructura curricular por competencias.

De acuerdo a lo discutido en la primera reunión se identificaron algunos ejes de competencia genérica que habrá que validar en función del ejercicio de problematización a completar:

	Investigación	Construcción disciplinaria	Planeación	Gestión del ambiente de aprendizaje	Mediación	Diseño educativo	Evaluación	Gestión de información	Comunicación

Nota: la competencia de uso de tecnologías se logrará de manera transversal. Está integrada sobre todo en diseño, en comunicación y en gestión de información.

4. Definición de trayectoria:

El último paso en relación a la definición del mapa curricular es la definición de trayectorias posibles.

Considerando las distintas unidades y su acomodo en los ejes curriculares (competencias genéricas), se reconocerán las secuencias óptimas para determinar el acomodo en el tiempo.

5. Integración del plan de estudios.

El plan de estudios se integra a partir del mapa curricular y los programas para cada unidad de competencias.

4. Criterios para su implementación

El programa dura dos años, es decir, cuatro ciclos.

Se abrirá convocatoria anual para iniciar en el ciclo 2012 A con la primera cohorte.

El programa tiene las siguientes características en el diseño curricular:

- A partir de seminarios, talleres y tutorías
- Basado en competencias
- Recupera experiencia docente
- Visión compleja de la realidad educativa en el Nivel Medio Superior
- Contextualización disciplinar para trabajo interdisciplinario
- Fortalecimiento de la pedagogía interdisciplinaria propia de cada campo
- Integrando avances de frontera para mejorar la calidad del aprendizaje en cada campo disciplinario

Trabajo integrador:

- Formulación de proyectos de intervención aplicables a la problemática del SEMS que, además, favorezcan una integración de competencias que permitan a los participantes :
 - Adoptar un posición de cambio en el campo disciplinar en el que colabora
 - Diseñar estrategias que incrementen la calidad de su actividad docente en el SEMS
 - Gestionar creativamente proyectos de intervención en ámbitos formativos de la EMS
 - Organizar colectividades educativas para la evaluación y sustentabilidad de proyectos para la mejora continua en la actividad docente del SEMS

Trabajo en red

- Impulso formativo para académicos con una amplia visión institucional
- Aprovechar potencialidad de entidades académicas de la RED para atender necesidades del SEMS
- Crear red de colaboración para incrementar nivel de desempeño estudiantil y académico
- Incrementar posicionamiento de toda la red en el contexto educativo nacional.

Participación específica de los centros:

- Participar en el diseño de módulos de aprendizaje en la línea disciplinar
- Dirigir seminarios de actualización, reflexión y profundización temática disciplinar.
- Ser tutores en trabajos de intervención desde la perspectiva del campo disciplinario

- Formar formadores en el campo disciplinar con el enfoque del programa
- Incentivar trabajo de investigación en el campo disciplinar al que pertenecen

Antecedentes

Uno de los propósitos fundamentales de la Maestría en docencia para la educación media superior (MDEMS) es la de consolidar las competencias docentes de los académicos que participan en los planteles de nivel medio superior, particularmente aquellas que dejan de manifiesto la claridad conceptual de los fundamentos de la acción educativa en ese nivel de estudios , así como la capacidad de anticipación para organizar y hacer realidad actividades académicas y de gestión curricular que mejoren permanentemente la calidad de los servicios que ofrecen sus centros de trabajo.

Para ello es que se ha dispuesto en el diseño de su currículo de la MDEMS un espacio para dar cuenta clara de la integración y planificación de las competencias específicas propias que cada unidad de aprendizaje intenta promover.

Este espacio denominado “Formulación del proyecto integrador” se encuentra en cada uno de los cuatro módulos integradores (MI) que conforman el programa y según sea el MI que corresponda será el avance y las competencias que se pondrán en juego para su formulación. Así, se tendrán cuatro fases de formulación del proyecto (la I, la II, la III y la final).

Este documento da cuenta de los propósitos y características de cada uno de los proyectos considerados en el programa.

Contexto curricular

La MDEMS tiene cinco líneas formativas que se desarrollan en cuatro ciclos escolares semestrales (MI's) en los que habrán de promoverse competencias disciplinares específicas.

Las líneas de formación del plan son:

- Construcción disciplinaria

- Investigación
- Gestión del ambiente de aprendizaje
- Gestión de la información y la comunicación
- Planeación

Los cuatro ciclos escolares del programa se corresponden con cuatro MI componentes de la maestría y estos están constituidos a su vez por seis módulos de aprendizaje cada uno.

Los módulos de aprendizaje constituyentes de los MI pertenecen a cada una de las líneas de formación y se complementan con el espacio correspondiente a la formulación del proyecto integrador.

En cada módulo de aprendizaje se persigue la promoción de competencias particulares propias de la línea de formación a la que corresponden y que, a la vez, permiten la concreción de una competencia integrada y expresada en el proyecto que se realizará en cada MI.

PROYECTO INTEGRADOR EN FASE I

Propósito fundamental

El trabajo integrador de este ciclo busca, principalmente, evidenciar que el participante asume fundadamente una posición frente a su desempeño como académico que ejerce la docencia de una disciplina que posee principios propios de interpretación y manejo de la realidad que influyen en la forma en la que se enseña; en una coyuntura socioeconómica específica con gran dinamismo de cambio y en un contexto institucional que requiere un alineamiento estratégico de su proyecto de desarrollo profesional y de vida.

Competencias que integrará

Este trabajo habrá de integrar las siguientes competencias:

Explica la fundamentación epistemológica del campo disciplinar en el que colabora y la influencia de tal desenvolvimiento en su enseñanza.

Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte.

Contextualiza su actuar docente como práctica vinculada a una trayectoria colectiva identificable socio-históricamente.

Analiza las propuestas curriculares de la EMS en función de las necesidades y condiciones de vida de sus usuarios.

Emplea las herramientas de búsqueda y sistematización informativa que brindan los medios actuales de comunicación e intercambio informativo.

Características formales

El trabajo Integrador en su fase I habrá de presentarse como un ensayo crítico individual, inédito, en dónde ofrezca conclusiones que permitan apreciar una toma de posición respecto a su papel como profesor de la EMS y las posibilidades de que desde esa posición favorezca un cambio en la forma en la que se ofrecen los servicios educativos de su escuela. Las argumentaciones personales siempre habrán de estar sustentadas en experiencias o circunstancias verificables o bien generadas a partir de deducciones de conceptos o constructos teóricos debidamente referidos.

Habrà de contar con una extensión mínima de 20 páginas y máxima de 25 sin considerar portada, esquemas o anexos. Será escrito en letra Arial de 12 puntos con un interlineado máximo de 1.5 y siguiendo los lineamientos de la *American Psychological Association* (APA) para todo escrito académico de este tipo en cuanto a las citas, referencias y notaciones.

PROYECTO INTEGRADOR EN FASE II

Propósito fundamental

Esta fase del proyecto tiene como propósito la construcción de un diagnóstico que dé cuenta del estado en que se encuentra el objeto de estudio planteado en la problematización, identificar los factores, aspectos o variables, ubicados en un contexto y tiempo determinados y que son posibles de describir, intervenir, innovar o transformar, incluye por tanto, un planteamiento estratégico para la explicación y elaboración de propuestas de solución.

Competencias que integrará

Las competencias cuya integración habrá de mostrar son:

Reflexiona, investiga y emplea los aspectos sobre la enseñanza y los procesos del aprendizaje propios de la disciplina que trabaja.

Desarrolla estrategias de aprendizaje a partir de la identificación de los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes.

Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias y los comunica de manera clara a los estudiantes.

Diseña y crea ambientes propicios y sustentables para el aprendizaje de las competencias requeridas por los planes de estudio del plantel donde colabora.

Utiliza recursos de la tecnología de la información y la comunicación para apoyar la adquisición de conocimientos y contribuir a su propio desarrollo profesional.

Características formales

El diagnóstico consiste es una descripción amplia y detallada de las condiciones en que se encuentra el objeto de estudio, la revisión y análisis del contexto específico de tal suerte que permita identificar el origen, en cuanto antecedentes y evolución que explica el problema en su expresión actual, por lo que es necesario incluir el comportamiento del problema en otros ámbitos locales, nacionales internacionales.

La elaboración del diagnóstico requiere la aplicación de una metodología, técnicas e instrumentos en función tanto del problema que se pretende resolver, como del enfoque teórico adoptado en la fase I

Por lo anterior, se espera un producto integrado de manera coherente y consistente que demuestre las competencias investigativas de los participantes, en cuanto al conocimiento de su objeto de estudio, el manejo de sus variables, el planteamiento del problema, la sistematización y

tratamiento de información, la relación con estudios antecedentes o similares, así como la capacidad de propuestas, en cuanto a la aportación al conocimiento y solución de la problemática planteada que deberá estar siempre referida a su disciplina.

Habrà de contar con una extensión mínima de 20 páginas y máxima de 25 sin considerar portada, esquemas o anexos. Tendrà que ser escrito en letra Arial de 12 puntos con un interlineado máximo de 1.5 y siguiendo los lineamientos de la *American Psychological Association* (APA) para todo escrito académico de este tipo en cuanto a las citas, referencias y notaciones.

PROYECTO INTEGRADOR EN FASE III

Propósito fundamental

El fin de este trabajo es la demostración de la claridad que posee el participante para anticipar las condiciones en las que se realizará la propuesta de trabajo que presentó en la fase II y diseñar una propuesta de organización y gestión del planteamiento didáctico previsto.

Competencias que integrará

Las competencias que se propone el programa integrar a través de este trabajo son:

Incorpora los avances recientes en la disciplina relativos a los paradigmas interpretativos de la realidad que esta propone y los principios de enseñanza que de tales avances surgen.

Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios

Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo de la disciplina.

Interviene en situaciones emergentes de acuerdo a las necesidades individuales y grupales teniendo en cuenta su contexto sociocultural e institucional y los avances disciplinarios, pedagógicos y comunicacionales.

Selecciona medios apropiados para el diseño y desarrollo de estrategias de comunicación educativa propicia para la disciplina donde colabora.

Características formales

Los elementos que contengan el documento que describa la gestión de la propuesta didáctica, deberá contener cada uno de los subproductos de los módulos de aprendizaje, integrados en un proyecto que a su vez deberá recoger los resultados y las experiencias de los ciclos anteriores, ya que ese producto del III ciclo se conformará en el componente inicial del ciclo formativo final.

Estructura del documento:

- a. Introducción. Reflexiona sobre los hallazgos incorporados en la contextualización, problematización y el diagnóstico de su quehacer, así como el resultado del ejercicio del planeamiento estratégico realizado en el modulo II
- b. Marco teórico. Contrasta las diferentes didácticas utilizadas en los diferentes sistemas y modalidades educativas y elige un posicionamiento.
- c. Problematiza la práctica educativa, y propone acciones para mejorar las estrategias que conduzcan a la mejora de su quehacer como docente.
- d. Desarrollo de la propuesta didáctica que contenga los principales elementos de reflexión y sugiera las mejores estrategias para aplicar de forma efectiva las acciones comprendidas en el trabajo final.

El documento a presentar habrá de ser escrito en letra Arial de 12 puntos con un interlineado máximo de 1.5 y siguiendo los lineamientos de la *American Psychological Association*(APA) para todo escrito académico de este tipo en cuanto a las citas, referencias y notaciones. Habrá de contar con una extensión mínima de 20 páginas y máxima de 25 sin considerar portada, esquemas o anexos.

PROYECTO INTEGRADOR EN FASE IV

Propósitos fundamentales

En el cuarto MI se encuentran cinco módulos de aprendizaje asociados a las líneas formativas del programa y el correspondiente a la elaboración del proyecto final. El transcurrir por estos módulos permite que los participantes puedan, por un lado, identificar los problemas actuales y las tendencias en el desarrollo del campo disciplinar en el que realizan sus actividades docentes, reconocer las ventajas y técnicas propicias para el trabajo interdisciplinar, la metodología para la formulación y gestión de proyectos transversales y conocer los beneficios organizacionales, institucionales y sociales de la evaluación participativa de los proyectos de intervención.

Por otra parte, también las competencias impulsadas en este conjunto de módulos de aprendizaje le permitirán al participante emplear las técnicas contemporáneas para la conformación de redes sociales así como el uso de instrumentos de comunicación electrónicos y digitales.

Competencias por integrar

Las competencias involucradas en este trabajo integrador son, además de las mencionadas en la fase III, las siguientes:

Diseña planes de trabajo y estrategias de aprendizaje basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias.

Involucra a la comunidad educativa del plantel en la realización de proyectos de intervención o investigación tendientes a la mejora continua de las actividades educativas que en ellas se realizan

Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje así como para la valoración del impacto de los proyectos de intervención que impulsa

Diseña proyectos y planes de intervención con una visión compleja y transversal que permite un amplio impacto y sustentabilidad de las estrategias que tales proyectos involucran.

Maneja herramientas de comunicación y de colaboración con el uso de aplicaciones digitales como: foros, wikis y blogs con el fin de crear y sustentar redes sociales, de aprendizaje e innovación

Características formales

El trabajo final del programa habrá de ser un proyecto que, al menos, se constituya de los siguientes elementos:

	DESCRIPCIÓN GENERAL	CONTENIDO ESPECÍFICO
IDENTIFICACIÓN DE OBJETO	Descripción y caracterización del objeto de estudio	<ul style="list-style-type: none"> • Denominación y caracterización del objeto de estudio e intervención que fue identificado y elegido en la fase 1 de su proyecto.
MARCO CONTEXTUAL	Descripción de la situación o circunstancia en la que se realizará la intervención	<ul style="list-style-type: none"> • Circunstancias normativas • Cultura organizacional • Momento histórico • Sensibilidad al cambio • Relaciones con entorno • Grupos de interés participantes
DIAGNÓSTICO	Establecimiento de las condiciones de inicio de las actividades de intervención	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de proceso colectivo de construcción del diagnóstico. • Consenso en problema • Historia y tendencias (Resultados de la evaluación de la intervención de la fase 3) • Imagen objetivo perseguida (objetivos y metas generales; criterios de evaluación) • Inventario de recursos poseídos y necesarios • Consecuencias previsibles a corto plazo de la intervención • Acuerdos y compromisos establecidos
ESTRATEGIA DESARROLLAR	A Determinación de la vía de acción a realizar para provocar el cambio deseado	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción del proceso colectivo para determinación de estrategia a realizar • Horizonte • Prioridades • Principales actividades identificando su interacción y la forma en que atiende la complejidad del problema por atender y de la circunstancia en que se atiende • Escenarios de logro intermedios (Etapas) • Instrumentos de registro de actividades y avance • Principios de acción ante eventualidades
PROGRAMACIÓN	Especificación de metas, tareas, plazos, insumos y responsabilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción del proceso colectivo de construcción del programa • Metas específicas (indicadores e índices) por plazo. • Fases o etapas de trabajo (Plazos)

		<ul style="list-style-type: none"> • Recursos económicos, humanos y materiales requeridos para cada actividad • Asignación de responsabilidades de cada grupo de interés • Análisis de viabilidad y factibilidad
PROCEDIMIENTO DE SEGUIMIENTO Y CONTROL	Formalización de momentos, elementos actividades y responsabilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Momentos de revisión de avance • Forma colectiva para realizar el seguimiento y aplicaciones informáticas para la Interacción con fines de monitoreo • Indicadores e Índices a revisar • Determinación de responsabilidades • Políticas básicas de acción correctiva
EJECUCIÓN	Realización de actividades pre-establecidas	<ul style="list-style-type: none"> • Difusión de programa • Facilitación de circunstancias de realización • Dotación de recursos par ejecución de tareas • Organización de responsables • Impulso a las actividades • Registro de actividades y avance
EVALUACIÓN	Realización de actividades para la identificación del éxito obtenido en el cambio buscado y de las características del proceso realizado	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de la actividad colectiva para valorar efectividad eficacia y eficiencia de lo realizado • Consolidación de registros de lo realizado (tablas, gráficos) • Recolección de evidencias de logro • Contraste "previsto-alcanzado" • Emisión de conclusionas • Elaboración de análisis y reporte de proyecto • Formulación de líneas de trabajo de nuevo proyecto
DIFUSIÓN	Comunicación e grupos de interés de logros alcanzados, análisis de proceso y líneas de trabajo para nuevo proyecto	<ul style="list-style-type: none"> • Determinación de aspectos de interés para cada grupo • Eleboración de mensaje y preparación de medios para presentación • Presentación de resultados • Análisis de respuesta • Resguardo de memoria de presentación (reporte, registro de sesión y materiales de difusión)
PROPUESTA	Trabajo colectivo para elaborar una nueva propuesta a partir del o alcanzado	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción del trabajo colectivo de consensos para la determinación de un nuevo proyecto. • Identificación de oportunidades de mejora y logros no alcanzados. • Explicitación de nuevos problemas por atender.

En los elementos sombreados se describirá lo que se pretendería realizar al respecto.

Y habrá de ofrecer de manera clara y explícita en la sección que correspondiera:

- Los resultados de la evaluación del cumplimiento de los objetivos y las metas de la aplicación de su proyecto en la fase tres.
- La evaluación del impacto de la aplicación de su proyecto en la fase tres.
- Una discusión acerca del avance en la solución del problema identificado en la fase uno del proyecto.
- La descripción de una estrategia colectiva a realizar para la identificación de las posibles vías de intervención que posibilite un avance más profundo en la solución del problema que atiende su proyecto así como la prioridad que pudiera tener cada una de ellas.
- La identificación de las líneas de trabajo del proyecto diseñado que evidencien la acción integrada y transversal de los factores que inciden en la estrategia de resolución ofrecida.

(En el caso de una propuesta de intervención didáctica, la identificación de la multi o interdisciplinariedad adoptada en el análisis y resolución del problema)

- f) La descripción de una estrategia de seguimiento y evaluación que implique la acción de los diferentes grupos de interés involucrados en la ejecución y las resultantes del proyecto y el uso de alguna de las aplicaciones informáticas para la creación e interacción de redes sociales.

El documento a presentar habrá de ser escrito en letra Arial de 12 puntos con un interlineado máximo de 1.5 y siguiendo los lineamientos de la *American Psychological Association* (APA) para todo escrito académico de este tipo en cuanto a las citas, referencias y notaciones. Contará con una extensión mínima de 30 páginas y máxima de 40 sin considerar portada, esquemas o anexos.

DESCRIPCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS CENTROS UNIVERSITARIOS EN LA MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Antecedentes

La operación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MDPEMS) requiere de la participación de grupos de académicos universitarios del nivel superior en diversas actividades formativas.

Con el fin de aclarar tal participación se presenta enseguida una propuesta de acción para cada tipo de rol que habrían de apreciarse en el programa para los académicos considerados.

Objetivo

Identificar las actividades que realizarán los académicos de los centros educativos del nivel superior de la Red universitaria de la Universidad de Guadalajara

Funciones generales de entidades universitarias participantes

Se considera pertinente que la participación de los diversos grupos de académicos participantes en este programa se dé según el siguiente esquema general:

Función	Participación	Responsabilidad
Diseño del programa	SEMS, SUV	SEMS
Junta académica	SEMS,SUV,CENTROS UNIVERSITARIOS	SUV
Coordinación general del programa	SUV	SUV
Coordinación académica	SEMS,SUV	SUV
Coordinación administrativa	SEMS,SUV	SUV
Curso propedéutico	SEMS,SUV,CENTROS UNIVERSITARIOS	SEMS
Primer ingreso	SEMS,SUV,CENTROS UNIVERSITARIOS	SEMS
Actividad docente	SEMS,SUV,CENTROS UNIVERSITARIOS	SUV
Tutoría disciplinar	SEMS,SUV,CENTROS UNIVERSITARIOS	CENTROS UNIVERSITARIOS
Coordinación de proyectos	SEMS,SUV,CENTROS UNIVERSITARIOS	SUV
Titulación	SEMS,SUV,CENTROS UNIVERSITARIOS	SUV
Seguimiento de egresados	SEMS,SUV	SEMS

Descripción que ejemplifica las funciones específicas de los académicos de los centros universitarios

Los espacios curriculares del programa, los roles, las actividades y perfil deseable de los académicos del campo disciplinar de las ciencias sociales que serían invitados a participar en el primer ciclo del programa se mencionan enseguida:

Espacio curricular	Rol	Actividades	Perfil deseable	Propuesta
Módulo de aprendizaje "Visión de la disciplina"	Profesor del módulo	Diseñar el módulo. Coordinar las actividades de aprendizaje del módulo	Académico con nivel de doctorado en cualquiera de las disciplinas correspondientes al campo disciplinar de las ciencias sociales. Con experiencia en formación de profesores universitarios, particularmente en cursos afines a este.	Grupo de académicos que participan en el programa de Maestría en Filosofía
Director disciplinar de proyecto de tesis	Tutor de grupo de estudiantes del campo disciplinar propio de su formación académica para la elaboración de los proyectos finales	Dirigir y asesorar los proyectos de los estudiantes que le sean asignados.	Académico con nivel de doctorado en cualquiera de las disciplinas correspondientes al campo disciplinar de las ciencias sociales. Con experiencia como tutor o asesor de proyectos de investigación o intervención en este	Grupo de académicos que participan en el programa de Maestría en Filosofía

Para la implementación de la Maestría para la Educación Media Superior en modalidad Mixta o Semiescolarizada se requiere tomar en cuenta aspectos académicos, tecnológicos y administrativos que permitan la adecuada ejecución del programa, además de facilitar y propiciar la flexibilidad de servicios que respondan de manera eficiente y pertinente a los estudiantes.

Curso propedéutico:

Se llevará a cabo previamente al inicio del plan de estudios de la maestría, y tendrá como propósitos:

- Diagnosticar el dominio de la disciplina que imparte y las competencias a desarrollar en su curso.
- Inducir al programa dando al estudiante una visión de conjunto de éste, así como los principios de su creación y su racionalidad.
- Acrecentar las habilidades para la comunicación escrita.
- Desarrollar las habilidades para el trabajo colaborativo y cooperativo en ambientes virtuales.
- Conocer los principios de la plataforma que se usará (AVA) y desenvolverse con comodidad en ella.

Tutorías académicas:

Se llevarán a cabo con profesores que forman parte de la planta docente del posgrado y con Profesores de los Centros Universitarios que fungirían como expertos disciplinares. Su tarea principal será acompañar, orientar y hacer un seguimiento personalizado de la formación académica del estudiante, orientando en la mejora de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante ejercicios de autoevaluación y evaluación que sirvan de insumo para la mejora de sus procesos académicos, así como para la modificación del plan de estudio, utilizando la información proporcionada como insumo para tal efecto.

Requisitos para el egreso:

- Cubrir satisfactoriamente el 100% de los créditos del posgrado
- Cubrir los aranceles correspondientes

Para obtener el grado, los estudiantes habrán de:

- Haber concluido los créditos y requisitos del plan de estudios de la Maestría;
- Presentar, defender y aprobar el trabajo recepcional;
- Presentar constancia de no adeudo expedida por la Coordinación de Control Escolar del Sistema y cubrir los aranceles correspondientes.

Como trabajo recepcional los egresados presentarán el Proyecto integrador de la fase IV y cuyas características se han definido previamente.

Aquellos estudiantes que concluyan los créditos del plan de estudios de la Maestría para la Docencia en Educación Media Superior tendrán como un plazo máximo de 12 meses para cubrir los requisitos de egreso indicados en el plan de estudios y los correspondientes para presentar su examen de grado.

Sistema de titulación

Una vez cubiertos el 75% de los créditos y requisitos del plan de estudio, el estudiante solicitará los lineamientos para la presentación de su trabajo recepcional, mismos que contemplan los siguientes momentos:

- Presentación del anteproyecto de la fase IV
- Asignación de director de trabajo de grado
- Elaboración de trabajo
- Aprobación de su proyecto por parte del director y dos lectores
- Presentación de examen de grado

La asignación del director de trabajo de grado se realizará una vez que le sea aprobado su anteproyecto por la Coordinación de la Maestría. Una vez concluido el trabajo, la misma Coordinación designará un jurado para su lectura y evaluación, asignará un fecha para la defensa ante el jurado de su trabajo recepcional y establecerá de común acuerdo con el sustentante la modalidad (presencial, a distancia, en línea) y sede (en su caso) en la que realizará dicha defensa.

El jurado se integrará por:

Cinco académicos, de los cuales dos podrán ser externos a la Institución o al programa, con formación afin al área de que se trate; al menos tres deberán ser parte de la planta académica del posgrado y uno de ellos será el Director de Tesis (en su caso, uno de ellos será el representante académico del Sistema en la sede).

Los miembros del jurado elegirán de entre ellos a quienes fungirán como Presidente y Secretario, el resto serán vocales, y para ser considerado como miembro del jurado, se deberá contar con el grado correspondiente al que se examina.

El examen de grado sólo podrá llevarse a cabo si están presentes como mínimo tres miembros del jurado, entre los que se encuentre el director del trabajo y, en el caso de realizarse en una sede foránea, el mínimo de integrantes será de cuatro, siendo uno de ellos el director del trabajo y otro el representante académico del Sistema. Las actas levantadas con motivo de los exámenes recepcionales se deberán elaborar en tres tantos con firmas autógrafas (o electrónicas autenticadas por representante académico del Sistema en el caso de realizarse a distancia), turnando uno a la Coordinación de Control Escolar del Sistema, uno al interesado y uno a la Coordinación del Programa de Posgrado, mismas que contendrán lo siguiente:

- El lugar y la fecha en que se desarrolló la evaluación;
- Los nombres de los miembros que integraron el Jurado, identificando el papel que cada uno de ellos cumplió en dicho examen;
- La modalidad y el tema del trabajo recepcional;
- El nombre del sustentante;
- El resultado que se reportó del trabajo o examen recepcional;

- La firma de los miembros del Jurado, autorización del Coordinador del Programa de Posgrado y visto bueno del Director Académico del Sistema (en el caso de que el examen se hubiera realizado a distancia habrá de incluirse la fedatación del representante del Sistema en la sede foránea);
- La toma de protesta del sustentante, y
- La firma del sustentante.

En el caso de que el examen se realizara en una sede foránea, se anexarán dos copias más, una para el representante del Sistema y otra para la institución u organización sede.

Seguimiento de trayectoria escolar y egresados:

El programa de egresados es parte de un modelo de evaluación de la calidad de la educación y formación profesional del Sistema de Universidad Virtual. El estudio de seguimiento de egresados de la Maestría en Valuación busca establecer un sistema de información que contenga los datos básicos de los egresados universitarios, así como de su práctica profesional, mediante la aplicación de encuestas que mantengan informadas a las áreas correspondientes sobre las experiencias, opiniones y sugerencias de los egresados, que fortalezcan la calidad educativa y faciliten las oportunidades de trabajo, en un mercado laboral competitivo.

Con base en esa información se tomarán decisiones pertinentes a fin de mejorar los procesos de planeación curricular, en todas las áreas académicas y alimentar los planes y programas de estudio de un nuevo modelo educativo.

Así mismo se realizarán encuestas dirigidas hacia los empleadores con la finalidad de obtener opiniones y sugerencias sobre la eficiencia y capacidad profesional de los egresados del SUV, con miras a introducir reformas en la oferta académica que imparte.

Por otra parte, el programa de egresados, buscará mantener una vinculación permanente con los exalumnos de la institución y brindarles atención y servicios.

Formación y seguimiento de la planta docente:

Se implementará un programa integral de apoyo a la formación y actualización de la planta docente, con cursos en modalidad presencial o en línea, con expertos en la modalidad, así como en el campo del posgrado.

La coordinación del posgrado estará en vinculación con la planta académica a partir de redes, a fin de propiciar una constante comunicación para la resolución de los problemas que surjan implementando los procedimientos necesarios.

Asimismo se requiere implementar mecanismos de seguimiento y monitoreo de la asesoría y tutoría, para garantizar la calidad y atención. Se contará con monitores que estarán supervisando el trabajo en línea de cada uno de los profesores en sus distintos roles, según los criterios de calidad que se establezcan en la junta académica del posgrado.

Servicios educativos generales:

Se otorgarán los servicios educativos en general, que consisten en:

- Distribución de materiales educativos
- Información académica y administrativa
- Asignación de asesoría y tutorías
- Servicios de una biblioteca digital que permita el acceso a bases de datos nacionales e internacionales que faciliten la generación de conocimiento para el proceso formativo de los estudiantes, así como para el desarrollo de la investigación en el campo del posgrado
- Expedición de documentos oficiales
- Pago de matrículas
- Trámites de titulación
- Seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes y de los egresados
- Procesos de inscripción mediante mecanismos digitalizados

5. Plan de evaluación del programa

La definición de políticas claras y el establecimiento de mecanismos operativos para su aplicación son requisitos indispensables para conducir esta actividad de manera sistemática y permanente. El proceso de evaluación del programa de posgrado de la Maestría para la Docencia de la Educación Media Superior permitió definir las siguientes políticas:

- Propósitos de la evaluación
- Contrastar los resultados de la aplicación del programa académico con los objetivos curriculares.
- Garantizar la calidad de la educación que ofrece el Sistema de Universidad Virtual.

Para el logro de estos propósitos es pertinente establecer un sistema de evaluación en tres niveles:

- La evaluación del proceso, la cual contribuye al aseguramiento de la calidad de la enseñanza y comprende:
 - Examen diagnóstico de los alumnos de nuevo ingreso.
 - Establecimiento de estándares de conocimiento, destrezas y habilidades por asignatura, así como los criterios de acreditación.

Verificación de la congruencia entre los objetivos educativos y los procedimientos de evaluación, de tal manera que los procesos cognoscitivos y afectivos se evalúen mediante procedimientos idóneos, y que para las habilidades y destrezas se disponga de instrumentos validados.

Diseño del examen profesional de conformidad con los objetivos educacionales del plan de estudios.

Evaluación del rendimiento y aprovechamiento escolar por procedimientos diferentes a los exámenes ordinarios.

Evaluación de los métodos de enseñanza.

Evaluación de los progresos en la capacidad de autoaprendizaje, autopromoción y capacidad de resolver problemas por parte de los alumnos.

La evaluación del programa académico se enfocará fundamentalmente a la evaluación de la validez interna del currículo y consiste principalmente en el análisis de los contenidos, de su interrelación, de su secuencia y niveles de complejidad.

La investigación evaluativa. En gran medida la evaluación corresponde a investigación. Este nivel permite identificar los aciertos, las deficiencias y las causas que las determinan. Conviene advertir que dentro del contexto internacional, particularmente en los centros de educación superior que compiten por la excelencia académica, se ha institucionalizado la evaluación educativa. Esto resulta explicable, ya que la evaluación ayuda a responder las preguntas de mayor relevancia para una institución educativa:

¿Qué tan capacitados están los egresados de la Maestría para realizar sus funciones profesionales?

¿Cómo pueden ser organizadas las actuales estrategias educativas para mejorar la calidad de la enseñanza?

¿Qué procedimientos y bajo qué condiciones deben aplicarse para mejorar la capacidad de autoaprendizaje y autogestión de los estudiantes en una sociedad cada vez más competitiva y demandante?

¿Qué estrategias deben aplicarse para obtener el máximo rendimiento individual de los estudiantes?

¿Cómo puede incrementarse la eficiencia docente?

¿Cómo lograr una adecuada relación entre los subsistemas administrativo y académico?

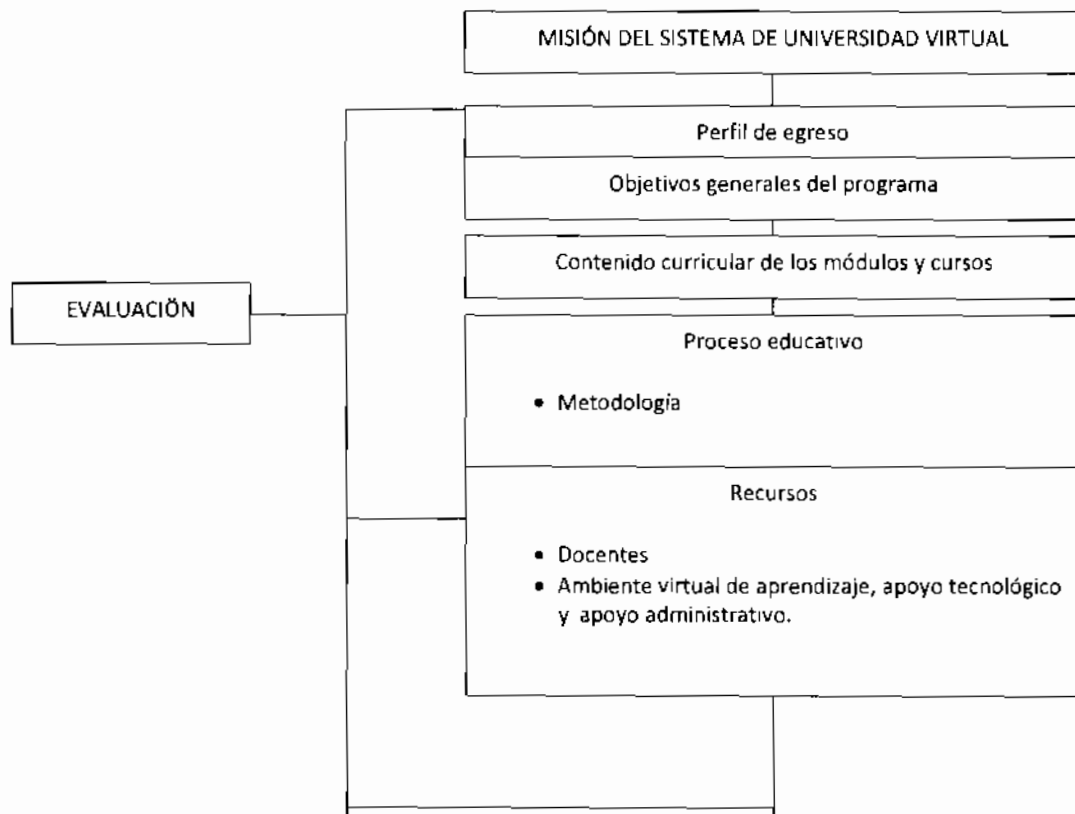
MECANISMOS DE EVALUACIÓN Y ACTUALIZACIÓN

La Universidad de Guadalajara tiene establecidos mecanismos para planear los cambios y realizar oportunamente las adecuaciones a los planes y programas de estudio. El Reglamento General de Posgrado establece con claridad los criterios y lineamientos para el desarrollo del posgrado, su organización y funcionamiento. Especial atención merece la aplicación de los criterios educativos formulados en el Capítulo II.

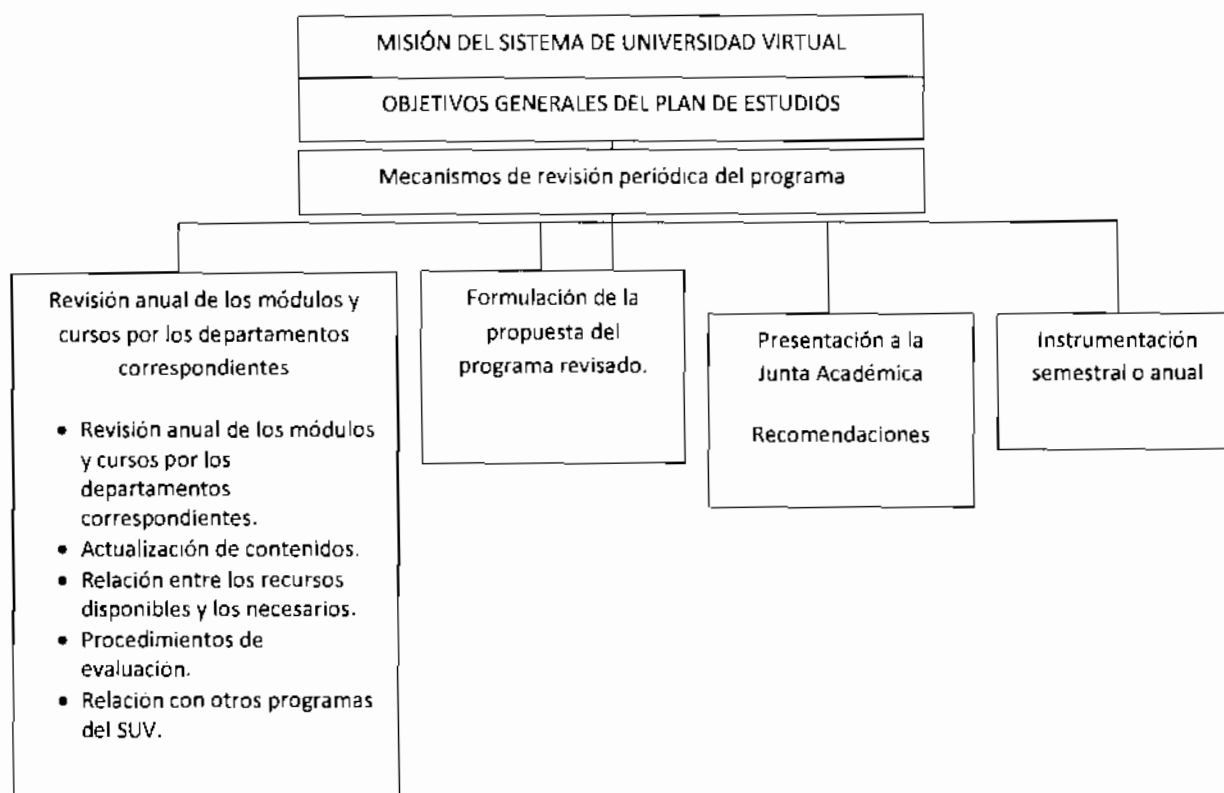
La Junta Académica estará a cargo de evaluar la calidad, pertinencia y operación del programa. Periódicamente se publican los resultados de estos estudios realizados con un enfoque prospectivo.

ESQUEMA GENERAL PARA LA EVALUACIÓN CURRICULAR

Análisis de la congruencia



EVALUACIÓN PERIÓDICA DEL PROGRAMA



6. Recursos para implementar el programa

6.1 Planta académica y perfil de los profesores incluyendo las líneas de investigación en las que participan

	Nombre	Categoría Académica	Grado académico	Dependencia
1	Dra. Ruth Padilla Muñoz	Profesor investigador titular "C"	Doctora	SEMS
2	Dra. Gloria Ortiz Ortiz	Profesor titular "B"	Doctora	UDGVIRTUAL
3	Mtro. Zeferino Aguayo Alvarez	Profesor asociado "B"	Maestro	SEMS
4	Mtra. Elba Patricia	Profesor asociado "C"	Maestra	UDG VIRTUAL

	Alatorre Rojo			
5	Mtro. Rolando Castillo Murillo	Profesor titular "A"	Maestro	SEMS
6	Mtro. Luis Fernando Ramírez Anaya	Profesor asociado "C"	Maestro	UDGVIRTUAL

6.2 Infraestructura física y apoyo administrativo

La infraestructura tecnológica es una de las piezas clave en el éxito de los sistemas de enseñanza en línea, dado que su finalidad es lograr dar respuesta a todas las operaciones que realizan académicos, alumnos y administrativos a través de las múltiples conexiones a las plataformas de enseñanza en línea, de forma eficiente y sin problemas. Por ello se debe contar con todos los suministros necesarios que permitan garantizar que se lograrán los objetivos del programa de Maestría en Valuación.

Por este motivo, el Sistema de Universidad Virtual cuenta con elementos que en conjunto forman una infraestructura tecnológica confiable y que conforman varias plataformas de enseñanza en línea.

La infraestructura que permitirá atender a académicos, alumnos y administrativos del programa de maestría se compone de:

- 5 servidores de navaja o Blade marca IBM modelo HS22 con 2 procesadores Xeon de 6 núcleos cada uno a 2.66 Ghz y 30 Gb de memoria RAM, que permiten distribuir las operaciones que se realizan en la plataforma y accesos a bases de datos.
- 1 Sistema de Almacenamiento de información en RED (SAN) con capacidad de 30Tb.
- Una red de datos que conecta a los servidores a 1Gb Ethernet y acceso a disco a 4 Gbps. , con un enlace de acceso a Internet a través de un enlace de 230 Mbps y desde Internet2 a 34 Mbps.

En cuanto al software utilizado para conformar la plataforma, se utiliza software libre, dada la robustez y seguridad, pero además que nos permite tener la posibilidad de adaptar las aplicaciones conforme se requiera en los diferentes procesos educativos y administrativos debido a su flexibilidad y seguridad para soportar los desarrollos. PHP y Java como lenguajes de programación para los desarrollos. Mysql y PostgreSQL como bases de datos, dado que son muy confiables y se adaptan perfectamente a las necesidades, debido a su gran cantidad de interfaces de programación para los lenguajes que se utilizan.

Todos estos elementos de hardware y software no serían nada sin el gran grupo de trabajo que realiza la programación de los sistemas y la administración de los servidores. Por lo que se cuenta con

- Un equipo de desarrollo.
- Un grupo de diseñadores gráficos, que se encargan de dar la imagen y presentación a nuestra plataforma.
- Personal de soporte técnico que atiende las peticiones de alumnos, profesores y administrativos en cuestiones técnicas.
- Un centro de ayuda que proporciona servicios permanentes de asesoría académica, tecnológica y administrativa en línea.

6.3 Criterios de calidad indispensables para la creación, modificación, reestructuración y para efectos de evaluación de los programas de posgrado, señalados en el artículo 19 del Reglamento General de Posgrado.

De los once puntos que componen el artículo 19 del citado reglamento seis ya son atendidos a lo largo de este documento, por lo que los cinco restantes a continuación se desarrollan:

a. Valoración general.

El posgrado de la Maestría para la Docencia de la Educación Media Superior, está dirigido a un segmento del profesorado que cuenta con pocas oportunidades de profesionalizarse en su ámbito específico del desempeño y que responde además a las Reformas Educativas que difieren de los modos tradicionales de aprendizaje que se llevaron por años. Hoy se requiere de modelos de formación para la actualización y profesionalización de la Docencia en el Nivel Medio Superior.

b. Operación del programa de posgrado.

Ya se mencionaba de igual forma que la operación del posgrado será por medio de la plataforma de aprendizaje llamada Metacampus por donde se darán las interacciones

docente – estudiante, estudiante – estudiante. De igual forma se contará con el apoyo de docentes de tiempo completo de la red universitaria relacionados con los campos disciplinares que forman el Currículum de Educación Media Superior.

c. Seguimiento a la trayectoria de los estudiantes y egresados.

El seguimiento a estudiantes durante su estancia en el posgrado se dará por medio de la tutoría de proyectos, donde el estudiante contará con el acompañamiento de expertos temáticos por medio del seguimiento del proyecto que éste esté desarrollando, ya que se ha comprobado que esta metodología es la estrategia idónea para que el estudiante exponga y resuelva sus inquietudes, dudas y dificultades.

Una vez egresados el seguimiento se dará por medio de la participación que se haga a éstos a los eventos del posgrado, así como en la publicación de artículos en los espacios electrónicos con los que cuente el posgrado, con esto se generará la información pertinente para el seguimiento a egresados y la actualización curricular del posgrado.

d. Productos académicos de la planta docente.

De igual forma se tiene previsto que los productos académicos de la planta docente sean difundidos en los eventos académicos del posgrado, en otros externos y en los medios de publicación con los que cuente este programa.

e. Vinculación.

La vinculación prioritaria será la que se tenga al interior de la Red Universitaria, ya que este programa materializa el trabajo en Red ya que cada Centro Universitario aportará su experiencia en el campo y disciplina que forma parte de su objeto de estudio. Así mismo, se gestionarán vinculaciones a nivel regional y nacional para que el programa sea ofertado a otras instituciones que comparten parte de la misión y de las problemáticas expresadas en este documento. Será considerado además la posibilidad de que este programa sea tomado en cuenta en los Programas de Formación para la Docencia y que tengan un respaldo de organismos federales.

f. Número mínimo y máximo de alumnos requeridos para abrir una promoción del programa.

Para abrir una promoción de este programa académico será requisito contar con un número mínimo de 10 y un máximo de 25 alumnos por sección. La periodicidad será semestral y previo análisis de la junta académica, se podrá autorizar una periodicidad diferente.

- Primera cohorte:
 - ✓ Académicos SEMS (2 grupos)
 - ✓ Opción a oferta abierta (1 grupo)
- Segunda cohorte en adelante:
 - ✓ Dos grupos SEMS cada periodo escolar anual con sede en ZMG
 - ✓ Tres grupos SEMS regionales (uno por región)
 - ✓ Cinco grupos externos

7. Recursos financieros para su operación, señalando la fuente del financiamiento

Los costos de la Maestría son:

- a) Proceso de selección: 2 salarios mínimos mensuales en la ZMG.
- b) Matrícula: 6.3 salarios mínimos mensuales en la ZMG.

El Sistema de Universidad Virtual, en consecuencia con las atribuciones que la normatividad universitaria le confiere, gestionará y pondrá en ejecución un sistema de becas y/o apoyos financieros para los estudiantes del programa que así lo soliciten y que cumplieran con los requisitos que para el efecto fuesen establecidos.

Los recursos financieros para la implementación del programa, así como la operación de los proyectos de investigación, se ajustarán al presupuesto del Sistema de Universidad Virtual, así como a las fuentes de financiamiento extraordinarias y/o externas que se obtengan, ya sea a través de los investigadores de la plantilla de la maestría, o cualquier otra. Por lo que se considera que podrá ser un programa autofinanciable.

Proyección de matrícula por ciclo y calendario escolar

Calendario Escolar	Aspirantes	Ciclo				Matrícula*
		1	2	3	4	
2012A	96	60				60
2012B		-	59			59
2013A	319	200	-	58		258
2013B		-	198	-	57	255
2014A	319	200	-	196	-	396
2014B		-	198	-	194	392
2015A	319	200	-	196	-	396
2015B		-	198	-	194	392
2016A	319	200	-	196	-	396
2016B		-	198	-	194	392
2017A	319	200	-	196	-	396
2017B		-	198	-	194	392
2018A	319	200	-	196	-	396
2018B		-	198	-	194	392
2019A	319	200	-	196	-	396
2019B		-	198	-	194	392

* En algunos calendarios la suma de los ciclos no coincide con el total, esto debido al redondeo de los datos individuales.

Estimación de ingresos por proceso de selección y matrícula

Calendario Escolar	Solicitantes	Admitidos	Alumnos	Ingreso		
				Selección	Matrícula	Total*
2012A	96	60	60	\$ 334,771.20	\$ 659,080.80	\$ 993,852.00
2012B	-	-	59	\$ -	\$ 674,523.99	\$ 674,523.99
2013A	319	200	258	\$ 1,157,778.60	\$ 2,949,613.38	\$ 4,107,391.98
2013B	-	-	255	\$ -	\$ 2,988,090.00	\$ 2,988,090.00
2014A	319	200	396	\$ 1,186,680.00	\$ 4,640,328.00	\$ 5,827,008.00
2014B	-	-	392	\$ -	\$ 4,741,632.00	\$ 4,741,632.00
2015A	319	200	396	\$ 1,224,960.00	\$ 4,790,016.00	\$ 6,014,976.00
2015B	-	-	392	\$ -	\$ 4,889,808.00	\$ 4,889,808.00
2016A	319	200	396	\$ 1,263,240.00	\$ 4,939,704.00	\$ 6,202,944.00
2016B	-	-	392	\$ -	\$ 5,037,984.00	\$ 5,037,984.00
2017A	319	200	396	\$ 1,301,520.00	\$ 5,089,392.00	\$ 6,390,912.00
2017B	-	-	392	\$ -	\$ 5,186,160.00	\$ 5,186,160.00
2018A	319	200	396	\$ 1,339,800.00	\$ 5,239,080.00	\$ 6,578,880.00
2018B	-	-	392	\$ -	\$ 5,334,336.00	\$ 5,334,336.00
2019A	319	200	396	\$ 1,378,080.00	\$ 5,388,768.00	\$ 6,766,848.00
2019B	-	-	392	\$ -	\$ 5,482,512.00	\$ 5,482,512.00
Total						\$ 77,217,857.97

* En algunos calendarios la suma de los ciclos no coincide con el total, esto debido al redondeo de los datos individuales.

Secciones por ciclo

Calendario Escolar	Ciclo				Total
	1	2	3	4	
2012A	15				15
2012B	0	14			14
2013A	50	0	14		64
2013B	0	49	0	14	63
2014A	50	0	49	0	99
2014B	0	49	0	48	97
2015A	50	0	49	0	99
2015B	0	49	0	48	97
2016A	50	0	49	0	99
2016B	0	49	0	48	97
2017A	50	0	49	0	99
2017B	0	49	0	48	97
2018A	50	0	49	0	99
2018B	0	49	0	48	97
2019A	50	0	49	0	99
2019B	0	49	0	48	97

* En algunos calendarios la suma de los ciclos no coincide con el total, esto debido al redondeo de los datos individuales.

Horas por semana

Calendario Escolar	Ciclo				Total
	1	2	3	4	
2012A	24				24
2012B	-	18			18
2013A	79	-	21		100
2013B	-	65	-	19	84
2014A	79	-	73	-	152
2014B	-	65	-	67	132
2015A	79	-	73	-	152
2015B	-		-		

		65		67	132
2016A		-	73	-	152
2016B			-	67	132
2017A				-	152
2017B		65		67	132
2018A			73		152
2018B		65		67	132
2019A			73		152
2019B		65		67	132

Costo en Recursos Humanos

Calendario Escolar	Costo asignaturas ¹ por	Coordinador de Carrera ²	de Asistente coordinador ³	de Administrativo (control escolar) ³	Administrador de la plataforma ⁴	Total
2012A	\$ 74,226.87	\$ 171,700.07				\$ 245,926.94
2012B	\$ 58,800.06	\$ 179,426.57				\$ 238,226.63
2013A	\$ 327,157.00	\$ 179,426.57	\$ 85,373.05			\$ 591,956.62
2013B	\$ 286,748.29	\$ 187,500.77	\$ 89,214.84	\$ 89,214.84	\$ 80,964.51	\$ 733,643.25
2014A	\$ 519,389.91	\$ 187,500.77	\$ 89,214.84	\$ 89,214.84	\$ 80,964.51	\$ 966,284.87
2014B	\$ 470,881.66	\$ 195,938.30	\$ 93,229.50	\$ 93,229.51	\$ 84,607.91	\$ 937,886.89
2015A	\$ 542,762.46	\$ 195,938.30	\$ 93,229.50	\$ 93,229.51	\$ 84,607.91	\$ 1,009,767.69
2015B	\$ 492,071.34	\$ 204,755.53	\$ 97,424.83	\$ 97,424.84	\$ 88,415.27	\$ 980,091.80
2016A	\$ 567,186.77	\$ 204,755.53	\$ 97,424.83	\$ 97,424.84	\$ 88,415.27	\$ 1,055,207.23
2016B	\$ 514,214.55	\$ 213,969.53	\$ 101,808.95	\$ 101,808.95	\$ 92,393.96	\$ 1,024,195.93
2017A	\$ 592,710.17	\$ 213,969.53	\$ 101,808.95	\$ 101,808.95	\$ 92,393.96	\$ 1,102,691.56
2017B	\$ 537,354.20	\$ 223,598.15	\$ 106,390.35	\$ 106,390.36	\$ 96,551.68	\$ 1,070,284.75
2018A	\$ 619,382.13	\$ 223,598.15	\$ 106,390.35	\$ 106,390.36	\$ 96,551.68	\$ 1,152,312.68
2018B	\$ 561,535.14	\$ 233,660.07	\$ 111,177.92	\$ 111,177.92	\$ 100,896.51	\$ 1,118,447.56
2019A	\$ 647,254.33	\$ 233,660.07	\$ 111,177.92	\$ 111,177.92	\$ 100,896.51	\$ 1,204,166.75
2019B	\$ 586,804.22	\$ 244,174.77	\$ 116,180.93	\$ 116,180.93	\$ 105,436.85	\$ 1,168,777.70

Notas:

a) Se considera para el cálculo del costo de las asignaturas ⁽¹⁾ un sueldo base por hora/semana/mes de \$261.00

b) Se considera para: ²⁾ Coordinador de carrera con un salario base de \$ 17,097.84 mensual. ³⁾ Jefe de Apoyo Administrativo, 40 hrs con un salario base de \$7,802.40 32 mensual y ⁴⁾ Jefe de Apoyo Administrativo, 36 hrs con un salario base de \$7,022.16 mensual.

c) Para todos los casos se hace la conversión a salarios integrados con un aumento salarial del 4.5 % anual.

Inversión inicial y gastos de operación

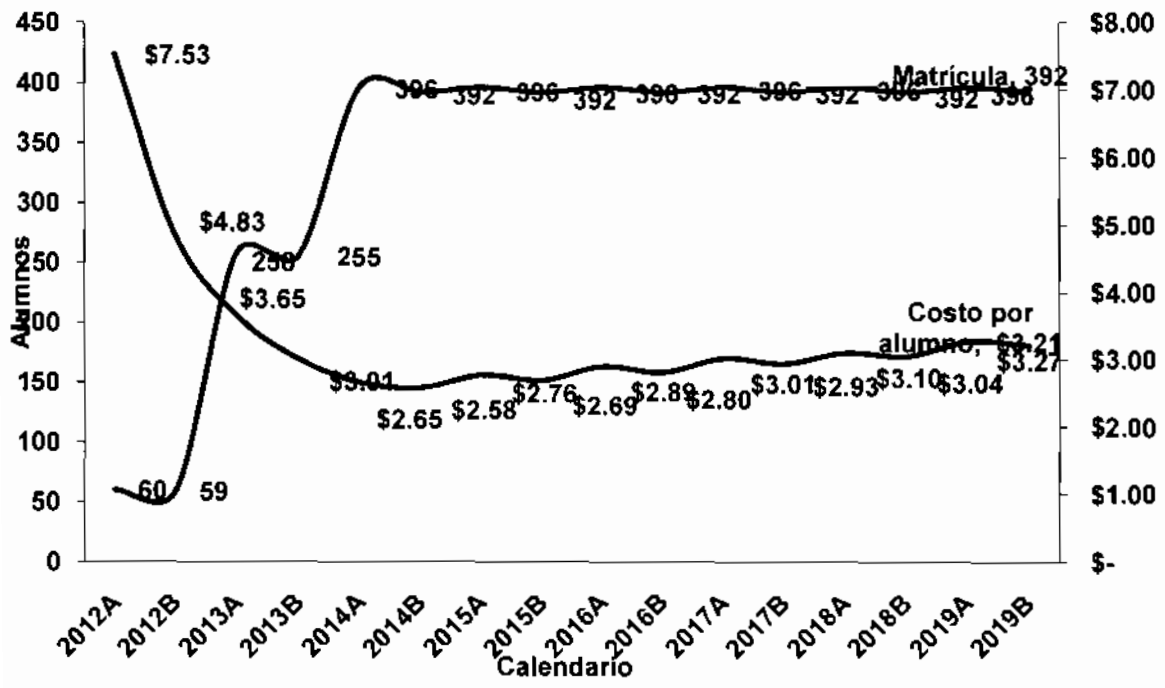
Calendario Escolar	Equipo de cómputo y telecomunicaciones	Mantenimiento de la plataforma	Acervos	Gastos de operación*	Total
2012A					\$ -
2012B	\$ 180,000.00	\$ 10,000.00	\$ 6,000.00	\$ 10,000.00	\$ 206,000.00
2013A	\$ 20,000.00		\$ 17,000.00	\$ 10,000.00	\$ 47,000.00
2013B	\$ 280,000.00	\$ 25,000.00	\$ 25,000.00	\$ 20,000.00	\$ 350,000.00
2014A		\$ 8,000.00	\$ 15,000.00	\$ 10,000.00	\$ 33,000.00
2014B		\$ 25,000.00	\$ 40,000.00	\$ 20,000.00	\$ 85,000.00
2015A		\$ 13,000.00	\$ 40,000.00	\$ 20,000.00	\$ 73,000.00
2015B		\$ 25,000.00	\$ 40,000.00	\$ 20,000.00	\$ 85,000.00
2016A		\$ 13,000.00	\$ 40,000.00	\$ 20,000.00	\$ 73,000.00
2016B		\$ 30,000.00	\$ 40,000.00	\$ 20,000.00	\$ 90,000.00
2017A		\$ 15,000.00	\$ 40,000.00	\$ 20,000.00	\$ 75,000.00
2017B		\$ 30,000.00	\$ 40,000.00	\$ 20,000.00	\$ 90,000.00
2018A		\$ 20,000.00	\$ 40,000.00	\$ 20,000.00	\$ 80,000.00
2018B		\$ 15,000.00	\$ 40,000.00	\$ 20,000.00	\$ 75,000.00
2019A		\$ 15,000.00	\$ 40,000.00	\$ 20,000.00	\$ 75,000.00
2019B		\$ 30,000.00	\$ 40,000.00	\$ 20,000.00	\$ 90,000.00
2017A		\$ 30,000.00	\$ 40,000.00	\$ 20,000.00	\$ 90,000.00

Nota:

*) Servicios básicos (agua, luz, telefonía, etc.), consumibles, mantenimiento de los equipos, etc.

Costo total y por alumno

Calendario Escolar	Inversión inicial y gastos de operación	Recursos Humanos	Costo Total (a)	Ingreso (b)	b-a	Costo por alumno
2012A	\$ -		\$ -			
2012B	\$ 206,000.00	\$ 245,926.94	\$ 451,926.94	\$ 993,852.00	\$ 541,925.06	\$ 7,532.12
2013A	\$ 47,000.00	\$ 238,226.63	\$ 285,226.63	\$ 674,523.99	\$ 389,297.36	\$ 4,834.35
2013B	\$ 350,000.00	\$ 591,956.62	\$ 941,956.62	\$ 4,107,391.98	\$ 3,165,435.36	\$ 3,650.99
2014A	\$ 33,000.00	\$ 733,643.25	\$ 766,643.25	\$ 2,988,090.00	\$ 2,221,446.75	\$ 3,006.44
2014B	\$ 85,000.00	\$ 966,284.87	\$ 1,051,284.87	\$ 5,827,008.00	\$ 4,775,723.13	\$ 2,654.76
2015A	\$ 73,000.00	\$ 937,886.89	\$ 1,010,886.89	\$ 4,741,632.00	\$ 3,730,745.11	\$ 2,578.79
2015B	\$ 85,000.00	\$ 1,009,767.69	\$ 1,094,767.69	\$ 6,014,976.00	\$ 4,920,208.31	\$ 2,764.56
2016A	\$ 73,000.00	\$ 980,091.80	\$ 1,053,091.80	\$ 4,889,808.00	\$ 3,836,716.20	\$ 2,686.46
2016B	\$ 90,000.00	\$ 1,055,207.23	\$ 1,145,207.23	\$ 6,202,944.00	\$ 5,057,736.77	\$ 2,891.94
2017A	\$ 75,000.00	\$ 1,024,195.93	\$ 1,099,195.93	\$ 5,037,984.00	\$ 3,938,788.07	\$ 2,804.07
2017B	\$ 90,000.00	\$ 1,102,691.56	\$ 1,192,691.56	\$ 6,390,912.00	\$ 5,198,220.44	\$ 3,011.85
2018A	\$ 80,000.00	\$ 1,070,284.75	\$ 1,150,284.75	\$ 5,186,160.00	\$ 4,035,875.25	\$ 2,934.40
2018B	\$ 75,000.00	\$ 1,152,312.68	\$ 1,227,312.68	\$ 6,578,880.00	\$ 5,351,567.32	\$ 3,099.27
2019A	\$ 75,000.00	\$ 1,118,447.56	\$ 1,193,447.56	\$ 5,334,336.00	\$ 4,140,888.44	\$ 3,044.51
2019B	\$ 90,000.00	\$ 1,204,166.75	\$ 1,294,166.75	\$ 6,766,848.00	\$ 5,472,681.25	\$ 3,268.10
2020A	\$ 90,000.00	\$ 1,168,777.70	\$ 1,258,777.70	\$ 5,482,512.00	\$ 4,223,734.30	\$ 3,211.17



Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2004). *Anuario Estadístico 2004. Población Escolar de Posgrado*. México: Autor.
- (2007). Anuario estadístico, posgrado; 2006-2007. México: Autor. [Versión electrónica]. Recuperado en internet [marzo de 2011]: http://www.anuies.mx/servicios/e_educacion/index2.php
- Bell, D. (1973) *El advenimiento de la sociedad post-industrial*, Madrid, Alianza Universidad.
- Castells, M. (1999) *La Era de la Información: economía, sociedad y cultura*. Siglo XXI México
- Castro, C. (2007). *La educación en la sociedad del conocimiento*. Lima, Perú
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2006). *Ley general de educación*. D. F., México: Diario Oficial de la Federación. Recuperada de Internet [marzo de 2011]: http://www.oei.es/quipu/mexico/Ley_gen_educ.pdf.
- Chan, M. y Delgado, L. (2005) *Diseño curricular por competencias profesionales. Fundamentos y experiencias*, Asociación Mexicana de Escuelas y facultades de Medicina Veterinaria y Zootecnia.
- Chan María Elena (2007). *Propuesta educativa basada en la formación por competencias y orientada a proyectos*, Jornadas de Innovación Educativa, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Drucker, P. (1969) *The Age of Discontinuity*. Transaction. New Brunswick EUA.
- Drucker, P. (1994) *La sociedad postcapitalista*. Norma. Barcelona.
- Faber P. y Jiménez Raya M. (noviembre, 2000). *Autonomía de aprendizaje en la enseñanza de la terminología*. [Versión electrónica de la Ponencia en el VII Simposio Iberoamericano de Terminología]. Lisboa, Portugal: Riterm [Red de intercambio en terminología]. Recuperado de internet [marzo de 2011]: <http://www.riterm.net/actes/7simposio/faber.htm>

Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República (2007). *Plan Nacional de Desarrollo*. México: Autor. Recuperado de Internet [marzo de 2011]: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PND2007-2012.pdf>

Moreno-Brid, J. C. y Ruiz-Nápoles, P. (2009). *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina*. Naciones Unidas, CEPAL: Estudios y perspectivas. México. Recuperado en http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/35095/Serie_106.pdf

Oropeza Sandoval, Luciano (Octubre-diciembre, 1999). La oferta de posgrados en educación en Jalisco. *Revista Educar, nueva época*, 11. Guadalajara, México: Secretaría de Educación Jalisco. Recuperado de Internet [marzo de 2011]: <http://educar.jalisco.gob.mx/11/11oferta.htm>

Padilla Muñoz, Ruth (2010). *Diseño y evaluación de un modelo de formación para profesores de educación media superior*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias para el Desarrollo Sustentable. Universidad de Guadalajara.

Secretaría de Educación Pública (2008). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de internet [marzo de 2011]: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>

Sistema Estatal de Información Jalisco (SEIJAL) (2009). Estadística educativa 2009. [Secretaría de Educación Jalisco, Coordinación de Planeación y Coordinación Educativa; Desglose de Educación superior por municipio y carrera]. Jalisco, México: Sistema Estatal de Información Jalisco (SEIJAL). [<http://sig.jalisco.gob.mx/>]. Recuperado de internet [marzo de 2011]: <http://sig.jalisco.gob.mx/Estadistica/>. [Versión electrónica de la estadística para el Posgrado enfocado a la formación de docentes (escolarizado): <http://sig.jalisco.gob.mx/Estadistica/Superior/MunSup/Excel/PosForDocEsc3.xls> Posgrada enfocado a la formación de docentes (no escolarizado): <http://sig.jalisco.gob.mx/Estadistica/Superior/MunSup/Excel/PosForDocNoEsc3.xls>

Toffler, A. (1980) *La tercera ola*. Primer

Anexos

Anexo 1: Cartas compromiso de los profesores de tiempo completo

Mtro. Manuel Moreno Castañeda

Rector del Sistema de Universidad Virtual

Presente

Por este medio manifiesto mi interés por participar en la **Maestría en docencia para la educación media superior** como docente y/o asesor académico a partir del calendario 2011 B.

Así mismo preciso que en el momento que me integre al programa existe el compromiso de colaborar en los cuerpos colegiados que se establezcan con la finalidad de garantizar la calidad permanente del citado programa

Atentamente

Guadalajara, Jalisco, 4 de julio del 2011



Dra. Ruth Padilla Muñoz

Código 7707304

Mtro. Manuel Moreno Castañeda

Rector del Sistema de Universidad Virtual

Presente

Por este medio manifiesto mi interés por participar en la Maestría en docencia para la educación media superior como docente y/o asesor académico a partir del calendario 2011 B.

Así mismo preciso que en el momento que me integre al programa existe el compromiso de colaborar en los cuerpos colegiados que se establezcan con la finalidad de garantizar la calidad permanente del citado programa

Atentamente

Dra. Gloria Ortiz Ortiz

30 de junio de 2011

Mtro. Manuel Moreno Castañeda

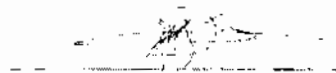
Rector del Sistema de Universidad Virtual

Presente

Por este medio manifiesto mi interés por participar en la Maestría en docencia para la educación media superior como docente y/o asesor académico a partir del calendario 2011 B.

Así mismo preciso que en el momento que me integre al programa existe el compromiso de colaborar en los cuerpos colegiados que se establezcan con la finalidad de garantizar la calidad permanente del citado programa.

Atentamente



Zeferino Aguayo Alvarez, 07 de julio de 2011

Mtro. Manuel Moreno Castañeda
Reclor del Sistema de Universidad Virtual
P r e s e n t e

Por este medio manifiesto mi interés por participar en la Maestría en docencia para la educación media superior como docente y/o asesor académico a partir del calendario 2011 B.

Así mismo preciso que en el momento que me integre al programa existe el compromiso de colaborar en los cuerpos colegiados que se establezcan con la finalidad de garantizar la calidad permanente del citado programa.

Atentamente



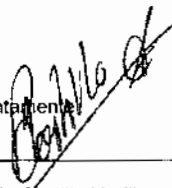
Mtra. Eba Patricia Alatorre Rojo
23 de junio de 2011

Mtro. Manuel Moreno Castañeda
Rector del Sistema de Universidad Virtual
P r e s e n t e

Por este medio manifiesto mi interés por participar en la Maestría en docencia para la educación media superior como docente y/o asesor académico a partir del calendario 2011 B

Así mismo preciso que en el momento que me integre al programa existe el compromiso de colaborar en los cuerpos colegiados que se establezcan con la finalidad de garantizar la calidad permanente del citado programa

Atentamente



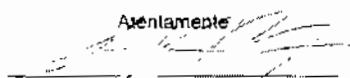
Mtro. Rolando Castillo Murillo

Mtro Manuel Moreno Castañeda
Rector del Sistema de Universidad Virtual
P r e s e n t e

Por este medio manifiesto mi interés por participar en la Maestría en docencia para la educación media superior como docente y/o asesor académico a partir del calendario 2011 B.

Así mismo preciso que en el momento que me integre al programa existe el compromiso de colaborar en los cuerpos colegiados que se establezcan con la finalidad de garantizar la calidad permanente del citado programa

Ateñidamente



Luis Fernando Ramírez Anaya

30 de junio de 2011

Anexo 2: Currículo vitae de los profesores de tiempo completo

CURRICULUM: María Gloria Ortiz Ortiz

Tiene estudios de licenciatura y maestría en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, Doctorado en Educación por la Nova Southeastern University, así como diplomados en Educación Abierta y a Distancia, por la Universidad de Guadalajara, Innovación educativa por la Universidad de Nuevo México y Universidad de Guadalajara y el diplomado en Telecommunications for education and professional development por la Universidad de San Diego, también realizó el estudio de Técnico de Formación on-line por la Universidad Oberta de Cataluña.

En el ámbito académico: se ha desempeñado como docente en Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Salesiana, Universidad la Salle, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente y Universidad de Guadalajara, atendiendo entre otros, cursos sobre Instrumentación Didáctica, prácticas escolares, Organización educativa, Seminario de Investigación, Diseño y Evaluación de proyectos educativos, Evaluación en la escuela, Acompañamiento de procesos curriculares y Seminario de proyectos I, siendo los tres últimos a nivel de maestría. Además, ha colaborado en la Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior de México en la conformación de indicadores de calidad de la educación a distancia de 1999 a 2004.

En el ámbito de formación de docentes ha desarrollo talleres sobre diseño de materiales educativos, evaluación del aprendizaje y evaluación de proyectos educativos en varias universidades del país, como Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad de Sonora, Universidad de Guanajuato y Universidad de Sinaloa.

Cuenta con publicaciones de artículos referidos a la evaluación y al diseño de materiales educativos en la Revista Apertura, Gaceta de la Universidad de Guadalajara y La Tarea.

Publicó en diciembre 2002 el libro "Evaluación del diseño de materiales educativos a distancia: una experiencia de apoyo al estudio independiente." En la Universidad de Guadalajara.

Relativo a su participación como ponente ha colaborado, entre otros, en el Encuentro Internacional de Educación Abierta y a Distancia en 1994, 1998, 2000, 2005 y 2008 de la Universidad de Guadalajara, On-line EDUCA Barcelona en 2002, Reunión Nacional de ANUIES en Noviembre 2004, Conferencia Internacional de educación a Distancia, Puerto Rico, ICDE en 2005, On-line Educa Madrid en 2006 y Virtual Educa Zaragoza España en 2008.

Actualmente es profesor investigador en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara y profesor titular en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Además, es Coordinadora de programas educativos en el Sistema de Universidad Virtual.

Currículum Vitae

Zeferino Aguayo Alvarez

Información personal

- Estado civil: Casado
- Nacionalidad: Mexicano
- Fecha de nacimiento: 5 de diciembre de 1965
- Lugar de nacimiento: Puente Grande, Tonalá, Jalisco, México.
- Correo Electrónico: zaguayo@sems.udg.mx

Escolaridad

1981 - 1985 Escuela Normal de Jalisco. Guadalajara, Jalisco. **Profesor de Educación Primaria**

1987 - 1991 Universidad Pedagógica Nacional Unidad 142, Tlaquepaque, Jalisco. **Licenciado en Educación Básica**

1995 – 1997 Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco. **Diplomado en Educación Abierta y a Distancia**

2004 – 2005 Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco. **Diplomado en Diseño de Unidades de Aprendizaje para Ambientes Virtuales**

2003-2005. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona, España. Cátedra UNESCO de e-learning **Master Internacional en e-learning, especialidad dirección.**

2003-2006 Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco. **Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje. Tesis: Formación docente para la participación de profesores en el diseño y desarrollo de cursos regulares apoyados con Internet en el Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño.**

Experiencia profesional

1993 – 1996 Unidad de Educación Abierta y a Distancia, Sistema de Educación Media Superior, Universidad de Guadalajara, Jalisco, **responsable del área de evaluación**

Junio de 1996 – Julio de 1998. Sistema de Educación Media Superior, Universidad de Guadalajara. **Director de Educación Continua, Abierta y a Distancia**

Septiembre de 1998 – Agosto de 2000. Centro Universitario de Los Altos, Universidad de Guadalajara,. **Profesor de Asignatura A, cursos impartidos:** Seminario de Tesis; Desarrollo de Tesis; Diferencias Culturales; Historia del Derecho; Metodología de la Investigación I.

Septiembre de 2002 a la fecha Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje-Sistema de Universidad Virtual. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco. **Docente de la Licenciatura en Educación. Cursos (en línea) impartidos:** Planeación y Organización Educativa y Uso de Tecnologías en Educación I, 52 horas.

Junio de 2000-Julio de 2001. Departamento de Administración, Centro Universitario de Los Altos, Universidad de Guadalajara. **Profesor de Tiempo Completo**. Cursos Impartidos: Diferencias Culturales; Taller de Comunicación Oral y Escrita y Análisis socioeconómico de México

Julio 2001. Departamento de Artes Visuales y Departamento de Teorías e Historias, Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara. **Profesor de Tiempo Completo**. Cursos Impartidos: Metodología y Teoría de la Comunicación I.

Junio de 2000 –Abril de 2001. Centro Universitario de Los Altos, Universidad de Guadalajara. **Coordinador de Tecnologías para el Aprendizaje**

Abril 2001- Julio de 2001. Centro Universitario de Los Altos, Universidad de Guadalajara, **Coordinador de Carrera, Licenciatura en Educación**

2003 –2007. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 142, Tlaquepaque, Jalisco **Profesor de Asignatura “B” 12 horas. Cursos impartidos:** Computación Básica, Intel: Educar para el futuro. Para Profesores de Educación Básica, Asesor para el desarrollo del área de tecnologías en la Unidad 142,

Mayo de 2004 a diciembre de 2004. Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara. **Jefe de la Unidad de Planeación,**

Enero de 2005-Abril de 2007. Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara, **Coordinador de Planeación.**

Mayo de 2007. Sistema de Educación Media Superior, Universidad de Guadalajara. **Director de Educación Continua, Abierta y a Distancia**

Otros Cursos recientes impartidos

2001 Participación en la elaboración del programa de la materia: **Tendencias y Políticas Educativas**, de la Licenciatura en Educación, Universidad de Guadalajara

2001 Coordinación y actualización del **Manual de Organización General del Centro Universitario de Los Altos**, Universidad de Guadalajara.

2005-2006 Participación en la actualización de los **Planes de Estudios del Departamento de Música (Programa Básico Musical, Técnico en Música y Licenciatura en Música)** Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Universidad de Guadalajara.

2005. Participación en la actualización del **Plan Institucional de Desarrollo, Visión**

2010. Universidad de Guadalajara.

2005-2006. Participación en la elaboración del **Sistema Institucional de Indicadores de la Universidad de Guadalajara.**

Ponencias

1994 Ponencia **“La evaluación de los aprendizajes en la modalidad semiescolarizada del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara”** en III Encuentro Internacional de Educación a Distancia, Feria Internacional del Libro, Guadalajara, Jalisco, México.

1998 Ponencia **“El desarrollo de las modalidades educativas no convencionales en el Centro Universitario de Los Altos”**, Mesas Temáticas para la elaboración del Plan Institucional de Desarrollo del Centro Universitario de Los Altos 1998-2010

2003. Ponencia, **Educación en línea en el Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño**, I Foro de Tecnologías Aplicadas. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Tecnologías de la Información y la Comunicación para el Arte, la Arquitectura, el Diseño y la Urbanística, CIITIC.4, CUAAD, Universidad de Guadalajara

2004. Conferencia **Diplomado en Tutoría Académica en Línea**. II Foro Institucional de Tutoría Académica. Coordinación General Académica, Unidad de Innovación Curricular. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Universidad de Guadalajara.

2004. Ponencia, **Uso educativo de la plataforma moodle en el Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño**, Mesa redonda sobre el uso y potencialidades de la plataforma moodle en la educación en línea. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Tecnologías de la Información y la Comunicación para el Arte, la Arquitectura, el Diseño y la Urbanística, CIITIC.4, CUAAD, Universidad de Guadalajara

Participación en publicaciones

1994 Autor de la **Guía de Estudio del Curso de Inducción para Estudiantes de la modalidad educativa semiescolarizada**, Unidad de Educación Abierta y a Distancia, Sistema de Educación Media Superior, Universidad de Guadalajara

1994 Autor de la **Guía de Estudio del Curso de Inducción para Estudiantes de la modalidad educativa semiescolarizada**, Unidad de Educación Abierta y a Distancia, Sistema de Educación Media Superior, Universidad de Guadalajara.

1996: Artículo: **“El desarrollo de las modalidades semiescolarizadas en el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara”** publicado en la revista **“Apertura”** Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia, Coordinación General Académica, Universidad de Guadalajara.

2000. Artículo: **“El uso del correo electrónico en el curso “Historia del Derecho” la Universidad de Guadalajara”** publicado en la revista **“Apertura”**, Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje, Universidad de Guadalajara.

Participación en órganos colegiados

2000 Vocal del **Comité de Titulación de la Licenciatura en Administración** del Centro Universitario de Los Altos

2001 Miembro de la **Junta Académica de la Licenciatura en Educación, Universidad de Guadalajara** por parte el del Centro Universitario de Los Altos.

2001 Miembro del **Consejo de Investigación** del Centro Universitario de Los Altos, Universidad de Guadalajara.

2004 Secretario de la Academia de **Uso de Tecnologías en Educación, Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara.**

2005-2007. Miembro del Consejo Técnico de Planeación. Universidad de Guadalajara.

2003. Miembro calificado de la **Red de Formador de Formadores en modalidades no convencionales.** Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje (INNOVA) Universidad de Guadalajara

Mtra. Elba Patricia Alatorre Rojo

e-mail patty.alatorre@gmail.com

Profesora Normalista, Licenciado en Historia; Diplomada en: "Educación Abierta y a Distancia", "Diseño Instruccional", "Diseño y operación de cursos en línea" y en "Innovación educativa"; Técnico en "Formación On Line"; Maestra en Educación. Actualmente en tesis del doctorado en Tecnología Instruccional y Educación a Distancia en la Nova Southeastern University.

Desempeño docente en: educación básica, media superior, superior y postgrado, así como en educación continua, atendiendo formación y capacitación en las modalidades: presencial, semiescolarizada, a distancia y en línea.

Atención especial a la formación de docentes de nivel básico, medio superior y superior.

Diseñadora y asesora de cursos en línea.

Ponente y tallerista en diversos eventos nacionales e internacionales.

Participación en la organización, coordinación y desarrollo de congresos, encuentros y foros en el ámbito de la educación y la formación docente.

Artículos varios y capítulos en libros sobre temáticas en torno a tecnología y educación, interacciones en la virtualidad, así como formación de asesores y tutores en y para modalidades no convencionales.

Manuales sobre Audioconferencia, Videoconferencia interactiva e Introducción a estudios en modalidades no convencionales.

Investigación en torno a la educación en modalidades no convencionales y el uso de recursos tecnológicos como apoyo a la educación.

Línea de investigación actual: Las interacciones en la educación virtual.

Desempeño actual: Asesora en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara y Responsable operativa del diplomado del PROFORDEMS en la Universidad de Guadalajara.

CURRICULUM VITAE

Rolando Castillo Murillo

Palma Sola # 1167

Fracc. 18 de marzo. C.P. 44960

Tel. part. 36-46-53-23 y 31-44-54-40.

Guadalajara, Jalisco

rolandoc@redudg.udg.mx

AREAS DE

ESPECIALIZACIÓN Educación, Administración Educativa, Gestión, Pedagogía, Planeación y evaluación de proyectos.

FORMACIÓN ACADÉMICA:

MAESTRÍA	INSTITUTO SUPERIOR DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA PARA EL MAGISTERIO DEL ESTADO DE JALISCO. Educación, planeación y administración educativa.
ESPECIALIDAD	LIDERÁZGO Y GESTIÓN UNIVERSITARIA. Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario. Organización de Universidades Iberoamericanas Quebec. Canadá.
LICENCIATURA	UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS. Filosofía.

EXPERIENCIA LABORAL.

- Universidad de Guadalajara.
 - Director de Educación Técnica. Sistema de Educación Media Superior. De mayo de 2010 a la fecha.
 - Jefe de la Unidad de asesores de la Rectoría General de la Universidad de Guadalajara. Septiembre de 2008 a mayo de 2010.
 - Profesor Docente Titular "A" de Tiempo Completo. Perfil PROMEP
 - Secretario de la Vicerrectoría Ejecutiva de la Universidad de Guadalajara Abril de 2007 – agosto de 2008

- Secretario Académico. Centro Universitario de la Costa Sur. Abril 2006-marzo de 2007
- Coordinador de Servicios Académicos. Centro Universitario de la Costa Sur. Mayo 2004 - marzo de 2006
- Secretario Académico del Campus Universitario del Norte, Colotlán, Jalisco de mayo de 2000 a abril de 2004.
- Director de Educación Técnica. Sistema de Educación Media Superior. De mayo de 1998 a mayo de 2000.
- Director de Educación Propedéutica. Sistema de Educación Media Superior. De mayo de 1995 a mayo de 1998.
- Director de Educación Continua Abierta y a Distancia. Sistema de Educación Media Superior. De mayo de 1994 a mayo de 1995.
- Jefe de la Unidad Educación Continua Abierta y a Distancia, Sistema de Educación Media Superior. De marzo de 1993 a mayo de 1994
- Profesor Investigador Tiempo Completo. De febrero de 1990 a marzo de 1993.
- Profesor de las asignaturas de Filosofía, Lógica, Psicología, Sociología, Evaluación de proyectos, Metodología de la Investigación, Administración Pública y Relaciones Humanas en diversas dependencias universitarias.
- Formador de formadores de 1990 a 1993, impartiendo diversos cursos a profesores universitarios.
- Instructor del "Diplomado en Estudios de Opinión Pública", en la Universidad de Colima. 1996.

REPRESENTACIONES:

- Miembro del grupo técnico de apoyo para el diseño de la Maestría en Innovación por Competencias de la Educación Media Superior. CUCIENEGA. 2009.
- Evaluador del Programa de apoyo a los Proyectos de Profesores de los Cuerpos de Profesorado de los Cuerpos Académicos de la Universidad de Guadalajara. 17 y 21 de julio de 2006.
- Evaluador en el Taller de Evaluación de Consistencia del ProDES, 19 de junio de 2006.
- Evaluador en el Taller de Evaluación de Consistencia del ProDES, 13 de julio de 2004.
- Coordinador en la Prueba de Aptitud Académica Ciclo Escolar 2004 "A", 15 de noviembre de 2003.
- Representante del Campus Universitario del Norte en el Grupo Técnico Especializado: "Información Gerencial", 09 de noviembre de 2001 al 21 de junio de 2002.
- Ponente en el Primer Congreso Nacional Retos y Expectativas de la Universidad en México, 12, 13 y 14 de octubre de 2000.
- Coordinación en el Desarrollo de los Planes de Estudio e Implementación de los Diplomados en Tecnología Tequilera I y II, diciembre de 1999.
- Participación en el programa de televisión con el tema Educación Técnica

PARTICIPACIONES EN CONGRESOS, TALLERES Y SEMINARIOS.

- Ponente 1er. Congreso de Investigación en educación de Occidente. Tema. Cobertura y Financiamiento de la Educación superior en México. el caso de Jalisco. Nov de 2009.
- Ponente en el II Simposium Internacional de Didáctica Universitaria. Octubre de 2009
- Conferencia anual sobre el papel "Espacios educativos comunitarios en zonas marginadas de la costa sur del estado de Jalisco" 11- 15 de Julio de 2006.
- Curso de Auditor Interno ISO 9001:2000, 05 y 06 de julio de 2005.
- Curso – Taller de "Liderazgo Estratégico", 18 de junio de 2005.
- Curso: "La tutoría académica y la calidad de la educación", 23 al 27 de mayo de 2005.
- Taller "Criterios, Información y Análisis Institucional, en el encuentro de Egresados IGLU 2005, 22 de abril de 2005.
- Curso de Requerimiento de la Norma ISO 9001:2000, 05 y 06 de abril de 2005
- Curso: "Elaboración de matrices por competencias y ámbitos de intervención correspondientes", 29 de octubre y 17 de noviembre de 2004.
- Curso "Construcción y caracterización del marco referencial del proyecto educativo", 17 y 18 de agosto de 2004.
- Taller "Desarrollo de proyectos para la búsqueda de financiamiento, 18 de noviembre de 2000.
- Conferencia "Sistema Educativo en Alemania", 28 de junio de 1999.

ELABORACIÓN DE DOCUMENTOS Y TRABAJOS PUBLICADOS:

- Participación en la elaboración del proyecto "Mejoramiento de la capacidad y competitividad académica e impulso a la innovación educativa y la gestión en el CU Costa Sur" 2005 del Programa Integral Institucional (PIFI 30.2) en el eje estratégico "Certificación de Procesos", 14 de diciembre de 2005.
- Coordinador en la integración de Proyectos 2005 del CUCSur del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI 3.1), 14 de diciembre de 2004.
- Coautor del documento "Síntesis del modelo de Centro Universitario de la Costa, de la Universidad de Guadalajara. Junio de 1994.
- Autor del artículo: Los antecedentes del modelo educativo semiescolarizado en el nivel medio superior de la Universidad de Guadalajara. Revista Apertura. Número Especial IX encuentro internacional de educación a distancia.
- Autor: Algunos acercamientos a la concepción de la Planeación: caracterización del proceso particular de la Universidad de Guadalajara. Los exámenes de admisión. 1990.

INVESTIGACIONES

- Participación en el proyecto de investigación "*Enfoques interdisciplinarios en la formación de recursos humanos para el desarrollo sustentable*".
- Responsable del proyecto de investigación "*Los valores morales y su impacto en la conservación del medio ambiente*".
- Participación en el proyecto de investigación "*Desarrollo y Consolidación de los Modelos Académicos de los Centros Universitarios de la Universidad de Guadalajara, 1994-2004*"

CURRICULUM VITAE

LUIS FERNANDO RAMÍREZ ANAYA

- Datos personales
- **Fecha de nacimiento:** 22 de Noviembre de 1978
 - **Lugar de nacimiento:** Sahuayo, Michoacán.
 - **Domicilio actual:** en Zapopan, Jalisco, México
 - **Teléfono:** (52 33) 1581-2509 (Casa).
 - **Celular:** (52 33) 1196-8806
 - **Correo Electrónico:** luisfernandoram@yahoo.com
 - **Estado civil:** Soltero.
-

- Formación
- **POSGRADO**
Maestría en Comunicación
Universidad de Guadalajara. Departamento de Estudios de la Comunicación Social (2004 – 2006).
Programa dentro del CONACYT
 - **POSGRADO**
Maestría en Psicoterapia
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente
Departamento de Salud, Psicología y Comunidad (2005 – 2006)
Maestrante
 - **GRADO**
Licenciatura en Desarrollo Educativo Institucional
Universidad La Salle Guadalajara.
Guadalajara, Jalisco (1999 – 2003).
 - **GRADO**
Licenciatura en Ciencias Religiosas.
Universidad La Salle Guadalajara.(Sin RVOE)
Guadalajara, Jalisco (1999 – 2003).
 - **PREPARATORIA**
Hnos. López Rayón
Sahuayo, Michoacán (1994 – 1997).
-

- Categorías y distinciones académicas
- **Profesor Titular**
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente
Departamento de Salud, Psicología y Comunidad (15 de Mayo 2009)
 - **Profesor de Tiempo Completo**
Universidad de Guadalajara
Sistema de Universidad Virtual (1 de Febrero de 2011)
-

Asistencia y participación en cursos y congresos

- **Proulex Certificado Avanzado: Inglés**
Universidad de Guadalajara. Proulex (160hrs) Diciembre de 2010
- **Curso: "Diseño de cursos de capacitación basados en Estándares de Competencia"**
Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales.
(Octubre de 2010)
- **Proulex Certificado: Inglés**
Universidad de Guadalajara. Proulex (160hrs) Agosto de 2010
- **Curso de Capacitación de Instructores para el Módulo II "Desarrollo de Competencias del Docente en Educación Media Superior"**
Del diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior (Nov. de 2009)
- **Curso de Inglés como Segunda Lengua**
Universidad de Regina, En Regina, Saskatchewan, Canadá, (Verano 2008)
- **Congreso: 1er Congreso Internacional "Intervención y Praxis Comunitaria"**
Ponencia: "Construcción de grupos de apoyo comunitario".
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Facultad de Psicología
(Octubre del 2007)
- **Seminario: "El Acto suicida: Crónica de un anuncio sin esperanza... ¿Será siempre así?"**
Red Interinstitucional para la Prevención del Suicidio en el Estado de Jalisco.
(Septiembre del 2007)
- **"II Seminario Internacional en Gestión Gubernamental y Políticas Públicas para el Desarrollo"**
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente ITESO
(Julio de 2007)
- **Curso-Taller: "Planificación, Gestión y Evaluación de Proyectos Sociales"**
Departamento de Salud Psicología y Comunidad
ITESO (Octubre de 2006)
- **Seminario: "Investigación Fenomenológica Crítica en Psicología y Psicopatología".**
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente ITESO,
Departamento de Salud Psicología y Comunidad
Impartido por: Dra. Virginia Moreira (Junio de 2006)
- **Taller: Focusing nivel 1**
Khuítani Consultores S.C. (Junio de 2005)
- **Seminario Internacional "Diálogos Sobre la Interdisciplina"**
Observatoire des Réformes Universitaires e ITESO (Septiembre 2004)
- **XI Simposium de Educación "Educar para la vida"**
ITESO (Marzo 2004)
- **Curso "Básico de lecto-comprensión en Inglés"**
Universidad de Guadalajara PICASA (Octubre de 2003)
- **II Encuentro Internacional de Educadoras y Educadores Populares "Resignificando el papel de las y los educadores populares en el contexto de las Américas"**
Highlander Research and Education Center
Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario IMDEC
Guadalajara Jalisco (Octubre 2003)

- **Curso-Taller: "Evaluación al Desempeño Estudiantil en Ambientes Virtuales de Aprendizaje"**
Universidad de Guadalajara (Julio 2003)
- **V Encuentro de Profesionales de la Educación "Educar para Humanizar"**
Universidad la Salle Guadalajara
Taller: Educar en las Diferencias (2003)
- **X Simposium de Educación "Instituciones Educativas para la Construcción de una Comunidad de Aprendizaje".**
ITESO (Septiembre 2002)
- **Taller de Diseño de Material para el Aprendizaje Autogestivo.**
Centro Mairo Don Bosco. Guadalajara, Jalisco (Septiembre 2002)
- **Congreso de Educación "Experiencias Educativas en el Siglo XXI".** Escuela Normal Queretana, Querétaro. (Marzo 2002). Participante y Ponente "Experiencia de Intervención en una Institución que Atiende a Niños de la Calle." "Niño Institución y Sociedad"
- **I Encuentro Nacional de Desarrollo Social: "Marginación y Pobreza" y Tercer Encuentro Nacional sobre el Menor y el Mundo de la Calle**
Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (Abril 2001)
- **II Foro y Primer Encuentro Nacional del Menor y el Mundo de la Calle, "Metodologías de Intervención"**
Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (Abril 2000)
- **Curso Básico de Pastoral Vocacional**
Comisión Episcopal de Seminarios y Vocaciones (Octubre de 1999)

Cursos y talleres impartidos para la formación permanente.

- **Módulo 2: Procesos de Cambio**
Del diplomado en Acompañamiento para el Desarrollo del Potencial Humano
Universidad Marista de Guadalajara (Agosto 2009)
- **Módulo 3: Modelos pedagógicos del siglo XXI**
Del diplomado en Gestión Directiva de Instituciones Educativas
Universidad Marista de Guadalajara (Agosto 2009)
- **Módulo : "El proyecto de intervención escolar como instrumento de diagnóstico y evaluación para promover la gestión pedagógica en la escuela."**
Del diplomado en Gestión Educativa y Estratégica de la Supervisión Escolar" para Supervisores y Jefes de sector de la Secretaría de Educación Pública. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (Marzo 2009) Duración 25 hrs.
- **Curso: "Construcción de Estrategias de Aprendizaje desde la perspectiva Constructivista"**
A docentes de la Preparatoria No. 6 de la Universidad de Guadalajara (enero 2008)
Duración 20hrs.
- **Curso: "Evaluación del Aprendizaje"**
A docentes del Sistema de Universidad Virtual por medio de la Coordinación General de Recursos Humanos de la Universidad de Guadalajara (Octubre 2007) Duración

30hrs.

- **Curso: "Evaluación del Aprendizaje"**
A docentes de la Preparatoria Regional de Puerto Vallarta por medio de la Coordinación General de Recursos Humanos de la Universidad de Guadalajara (Agosto 2007) Duración 30hrs.
- **Curso: "Evaluación del Aprendizaje"**
A docentes de la Preparatoria Regional de Puerto Vallarta por medio de la Coordinación General de Recursos Humanos de la Universidad de Guadalajara (Agosto 2007) Duración 30hrs.
- **Curso: "Evaluación del Aprendizaje"**
A docentes de la Preparatoria Regional de Puerto Vallarta por medio de la Coordinación General de Recursos Humanos de la Universidad de Guadalajara (Julio 2007) Duración 30hrs.
- **Curso: "Evaluación del Aprendizaje"**
A docentes de la Preparatoria Regional de Puerto Vallarta por medio de la Coordinación General de Recursos Humanos de la Universidad de Guadalajara (Julio 2007) Duración 30hrs.
- **Módulo 5: "Diseño y Gestión de Prácticas en la Formación por Competencias",**
Dentro del programa de Formación Docente en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.
(Junio de 2007) Duración de 20 hrs.
- **Módulo: "Evaluación y Asesoría por Competencias por Competencias en la Formación en Línea"**
Dentro del programa de Formación Docente en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara (Diciembre 2006) Duración 20hrs.
- **Módulo 3: "Evaluación y Asesoría por Competencias en la Formación en línea"**
Dentro del programa de Formación Docente en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara (Noviembre 2006) Duración de 20hrs.
- **Módulo 1: "La Comunicación en Ambientes Virtuales"**
Del diplomado Diseño y operación de cursos en línea.
Universidad de Guadalajara (Septiembre 2006) 40horas.
- **Módulo 2: "Asesoría y retroalimentación en la formación por competencias",**
Dentro del programa de Formación Docente en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.
(Julio de 2006) Duración de 20 hrs.
- **Taller: "La construcción de redes de conocimiento, una metodología para la transdisciplina",**
realizado en el marco del XIII Encuentro Internacional de Educación a Distancia: "Redes de Conocimiento" Universidad de Guadalajara. Diciembre 2004.
- **Taller: "Evaluación del diseño de cursos en línea"**
realizado en el marco del XII Encuentro Internacional de Educación a Distancia: "Evaluar: punto de reencuentro"
Universidad de Guadalajara. (Diciembre 2003) Duración 8hrs.

- **Curso-Taller: “Diseño de Programas por Competencias Profesionales”**
Universidad Autónoma del Estado de México UAEM (Julio de 2003) Duración 20hrs.
- **Curso-Taller: “Desarrollo de Objetos de Aprendizaje”.**
Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje.
Universidad de Guadalajara (abril de 2003) Duración 30hrs.

Comités
académicos y
otras actividades.

- **Miembro del Comité de Titulación de la Licenciatura en Educación**
UdeGVirtual (2009 a la fecha)
- **Responsable Académico del Centro de Educación Continua y a Distancia**
Universidad Marista de Guadalajara (Septiembre de 2008 – Junio de 2011)
- **“Evaluador en el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN 2009-2010) (Réplica del PEFEN 2009-2010) (PEFEN 2009-2010 2ª etapa) (PEFEN 2011-2012)”**
Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México (mayo de 2009) (junio 2009) (mayo de 2010) (mayo de 2011)
- **“Comisión Académica para la Asesoría del diseño de cursos en línea de la Red Universitaria”**
Coordinación para la Innovación del Aprendizaje de la Universidad de Guadalajara. (2003)
- **“Comisión Académica para la evaluación de cursos en línea de la Red Universitaria”**
Coordinación para la Innovación del Aprendizaje de la Universidad de Guadalajara. (2003) (9 cursos evaluados)
- **“Comisión Académica para la Asesoría del diseño y producción de los Objetos de Aprendizaje de la Universidad de Guadalajara”.**
Coordinación para la Innovación del Aprendizaje de la Universidad de Guadalajara. (2003)
- **“Miembro del Grupo de Apoyo Técnico de Apoyo Académico”**
Coordinación para la Innovación del Aprendizaje de la Universidad de Guadalajara. (2003)
- **“Comité de selección de ponencias para el XII Encuentro Internacional de Educación a Distancia”**
Coordinación para la Innovación del Aprendizaje de la Universidad de Guadalajara. (2003)
- **Participación en el diseño del programa-taller: “Evaluación del diseño de cursos en línea”,**
realizado en el marco del XII Encuentro Internacional de Educación a Distancia:
“Evaluar: punto de reencuentro”
Universidad de Guadalajara. (Diciembre 2003)
- **Participación en del XII Encuentro Internacional de Educación a Distancia: “Evaluar: punto de reencuentro”**
Universidad de Guadalajara. (Diciembre 2003)

Psicoterapia

- **Colaboración en los talleres de crecimiento de “Casa Loyola” en Guadalajara.**
(3 grupos)
- **Práctica Institucional**
DIF, Jalisco (2005-2006) - ITESO
- **Consulta Privada**
Sahuayo, Michocán (2006-a la fecha) Guadalajara, Jal.

Proyectos académicos de investigación e intervención, así como voluntariados.

- **Sinergia Ciudadana: Observatorio Ciudadano**
Miembro del Consejo Asesor (2010-a la fecha)
- **Participación en Proyecto con Indígenas**
“Misión de Guadalupe”
Con sede en la ciudad de Comitán Chiapas (Enero 2002)
- **Investigación y aplicación de estrategias de innovación.**
Diagnóstico e intervención de una propuesta de mejora de la práctica educativa de docentes del albergue del Centro Mairo don Bosco que atiende a niños con en situación de calle.
Guadalajara Jalisco (Septiembre 1999 – Junio 2000).
- **Investigación**
Diagnóstico institucional del Centro Mairo Don Bosco
Guadalajara Jalisco (Septiembre – Diciembre 2000).
- **Investigación**
Diseño de un proyecto para la mejora institucional a partir de un análisis socio-cultural del Centro Mairo Don Bosco y sus destinatarios.
Guadalajara Jalisco (Febrero – Junio 2001).
- **Investigación**
Sobre la forma de aprender en la formación para la vida religiosa en espacios multiculturales. Guadalajara Jalisco (Sep – Diciembre 2001).
- **Intervención**
Desarrollo de habilidades socio-educativas que favorezcan el aprendizaje en espacios educativos multiculturales desde el Aprendizaje Cooperativo. Guadalajara, Jalisco (Febrero – Junio 2002)
- **Voluntariado**
Visitas semanales al “Hospital Civil de la Ciudad de Morelia Michoacán” (septiembre de 1998 – junio de 1999)
- **Voluntariado**
Visitas semanales al Tutelar de menores infractores
Guadalajara, Jalisco (Septiembre de 2001 – Junio de 2002)
- **Voluntariado**
Tesorero de la “Red es Solidaridad”
Guadalajara, Jalisco (Marzo de 2003 - 2004)

CV- Dra. Ruth Padilla Muñoz

Ruth Padilla Muñoz es Química Farmacobióloga por la Universidad de Guadalajara, Maestra en Administración de Instituciones Educativas por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y Doctora en Ciencias para el Desarrollo Sustentable por el Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara.

Trabajó en la industria de 1975 a 1978, y su labor como docente inició en 1977 en la Escuela Preparatoria Regional de Autlán. En su *Alma Mater* ha ocupado distintos cargos directivos como Jefa de laboratorio de servicio social, Directora de la Preparatoria de Tonalá, Directora Académica de Educación Media Superior, Directora del Sistema de Educación Media Superior, Rectora del Centro Universitario de los Altos, Coordinadora General Académica. Ha sido miembro del H. Consejo General Universitario (CGH) de la Universidad de Guadalajara desde 1994 y de las Comisiones de Educación, Normatividad, Ingreso y Promoción del personal académico y de Hacienda del CGU, e integrante del Consejo Social de la institución. Así mismo, ha sido miembro de la Comisión Nacional para la Educación Media Superior y de la Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior en el Estado de Jalisco.

Fue evaluadora del PIFIEMS en 2005 y a partir de ese año, ha sido evaluadora del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional de la Educación Superior (PIFI). En mayo de 2008 fue electa como Coordinadora Regional de las instituciones de Educación Media Superior que conforman la Región Centro Occidente de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Destaca su trayectoria en la gestión, investigación, diseño e instrumentación de programas de formación, capacitación y actualización docente y directiva tanto en la Universidad de Guadalajara como en programas a nivel nacional.

Ha participado como ponente, moderador y conferencista en diversos congresos y foros nacionales e internacionales y escrito diversos artículos especializados sobre temas de gestión universitaria, formación docente y directiva, destacando el libro titulado "La participación y actualización de profesores universitarios. Un estudio de caso".

Actualmente se desempeña como profesora de tiempo completo Titular C en el Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias y a partir de mayo de 2007, como Directora General del Sistema de Educación Media Superior.

Anexo 3: Opinión por escrito de expertos en la que se respalda el programa

Julio 20, 2011
DEMS-670/11

Mtro. Manuel Moreno Castañeda
Rector del Sistema de Universidad Virtual
Universidad de Guadalajara
Presente

Asociación
Nacional de
Universidades
e Instituciones
de Educación
Superior



Terayuca 200
Cm. Sta. Cruz Atoyac
México D.F. 06100
Tel. 54 20 49 00
Fax 54 20 49 00
Ext. 1111
info@anuies.mx
www.anuies.mx

Al saludarle cordialmente por este conducto me permito enviar a usted algunos comentarios en relación a la propuesta de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior programa profesionalizante en la modalidad mixta que tan gentilmente me envió con objeto de revisarla y emitir una opinión al respecto.

En términos generales la maestría es acorde con el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012 en su apartado 3.3 Transformación educativa, objetivo 13, estrategia 13.1, así como con lo establecido en el Programa Sectorial de Educación relativo a la educación media superior.

El presente programa de maestría y la CAPC, tienen como finalidad formar a los docentes medios superiores en la modalidad de cursos, diplomados y maestrías en estudios superiores para contribuir al desarrollo humano de las nuevas generaciones mediante la formación para el trabajo y el aprendizaje permanente, de acuerdo a las necesidades de los sectores productivos de la vida y el trabajo.

por lo que la propuesta de maestría para profesores de educación media superior del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara responde a lo planteado a nivel nacional para mejorar la calidad de la educación en este tipo educativo, al ser un programa académico de posgrado centrado en una formación pertinente para el ejercicio de la docencia.

Adicionalmente, la propuesta de maestría está acorde a los preceptos y principios de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y al Sistema Nacional de Bachillerato, conforme a lo establecido en los Acuerdos Secretarales 442, 447 y 488 contribuyendo también al logro del objetivo general del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (Profodems): Desarrollar las competencias docentes que se requieren para generar el perfil de los estudiantes egresados de la EMS.

En cuanto a algunos apartados del contenido del documento: Propuesta de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior programa profesionalizante en la modalidad mixta, se considera que:

Asociación
Nacional de
Universidades
e Instituciones
de Educación
Superior



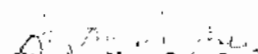
Tenayuca 200
Cal. Sta. Cruz Atoyac
Mexico 05310 DF
Tel: 54 20 49 22
Fax: 54 20 48 00
Ext: 1111
lscelis@anui.es.mx
www.anui.es.mx

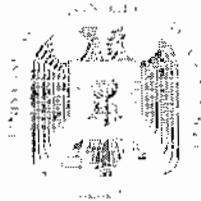
1. *Fundamentación del programa*: está solidamente fundamentado ya que incorpora el análisis de la problemática de los profesores de educación media superior de la institución misma que es extrapolable a la población de docentes de este tipo educativo en otras instituciones respondiendo a las necesidades de formación de la población señalada.
2. *Estructura y organización curricular*: El modelo educativo por competencias apoyado fuertemente en el uso de las TIC que incorpora aspectos didácticos pedagógicos sin excluir la actualización en la disciplina que se imparte y recupera la experiencia docente del participante hacen al programa altamente pertinente y acorde con lo establecido en la RIEMS. Muestra equilibrio en la cantidad de horas-semana que el participante tiene que dedicar en promedio durante los cuatro semestres así como en las horas locales para actividades independientes y dirigidas. Existe coherencia interna en los módulos de aprendizaje respecto de las competencias a alcanzar y la temática a tratar en cada uno de ellos y también hay correspondencia con las competencias y atributos establecidos en el Acuerdo Secretarial 447.
3. *Criterios para su instrumentación*: La formulación de proyectos de intervención aplicables a la problemática del SLEMS (trabajo integrador) que se contempla así como el trabajo en red le da fortaleza al programa propuesto como un programa para la profesionalización de la docencia en educación media superior.

Finalmente mi aportación sería en el sentido de que se pudiera considerar el tratamiento de casos excepcionales planteados para el promedio mínimo aceptable de los estudios precedentes como aplicable para el requisito de la edad. Así mismo buscar una estrategia que permita ampliar geográficamente la cobertura del programa.

Sin otro particular quedo de usted

Atentamente


Mtra. Luz María Solís Segura
Directora de Educación Media Superior



Dirección Académica

Julio 22 del 2011

Mtra. María del Socorro Pérez Alcalá
Directora de Universidad de Guadalajara Virtual
Presente

Con referencia a su petición sobre la opinión técnica del Plan de Estudios de su Institución **Maestría en Docencia para la Educación Media Superior**, le comento que la fundamentación y justificación que presenta tiene una sustentación sólida ya que en este momento con la Reforma Integral para la Educación Media Superior a nivel nacional es prioritario ofrecer alternativas de preparación al personal docente de ese nivel educativo para lograr la mejora en la calidad de la educación en México y contribuir a los fines de la reforma.

Sin embargo, con base en mi experiencia en el área de diseño curricular en la Universidad Autónoma de Guadalajara donde participamos en la revisión y evaluación de planes y programas de estudio de diferentes instituciones asignados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), me permito hacerle los siguientes comentarios de forma general:

- 1) El objetivo del plan de estudios podría estar presentado de forma definida, ya que elevar la calidad no da idea precisa de qué nivel de competencia se pretende que el docente alcance al cursar la maestría.
- 2) La SEP pide que los planes de estudio que se presentan para la obtención de RVOE se haga en formatos definidos en el acuerdo 279 (anexo 1: formato para plan de estudios, anexo 2 : formato para programas de estudio y anexo 3: formato para acervo bibliográfico)
- 3) En el anexo 1, se pide incluir:

Av. Patria 1201, Lomas del Valle, 3a. Sección,
C.P. 45129 Zapopan, Jalisco, México. Apdo. Postal 1-440,
Tel. Conmutador 36-40 88-24, Ext. 3 2458
www.uag.mx uag@uag.edu.mx



Dirección Académica

- a. Las claves de los cursos y asignaturas así como la seriación si es que la hay, que podría ser pertinente en el tipo de talleres especializantes que incluye su plan de estudios.
 - b. El número de semanas de que consta su curso, que en su caso es semestral, modalidad, nombre del plan de estudios, etc.
 - c. El listado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en el perfil de egreso de los estudiantes.
 - d. Cómo y cada cuánto tiempo será evaluado el plan de estudios, lo cual menciona en este documento pero no en el formato de SEP (anexo 1)
 - e. el tipo de instalaciones en que se llevarán a cabo las sesiones de cada uno de los módulos de plan.
- 4) La SEP considera planes de estudio en modalidad mixta aquellos que no exceden la cantidad de 300 hrs. bajo la conducción de un docente para el grado de maestría¹
 - 5) Incluir el perfil docente para cada uno de los cursos, talleres o módulos, de los cuales menciona los nombres y grados de su planta docente, que cumplen con este requerimiento de forma holgada con el grado académico solicitado en el mismo acuerdo SEP mencionado previamente.
 - 6) Presentar los programas de las asignaturas en el formato: anexo 2 programas de estudio e incluir entre otros datos las actividades de aprendizaje, los criterios y procedimientos de evaluación para cada uno de los módulos
 - 7) Incluir el anexo 3, acervo bibliográfico básico y complementario actualizado de cada curso, taller o módulo o módulo
 - 8) Los programas de estudio anexo 2 se piden ser presentados de acuerdo al orden presentado en el plan de estudios

¹ SEP (2000) Acuerdo 279 artículo 15



Dirección Académica

- 9) Igual que el anterior se pide que el orden de presentación de la bibliografía de cada asignatura se presente igual que la presentación de las asignaturas presentadas en el plan de estudios.

De forma global considero que estas podrían ser las observaciones técnicas para su plan de estudios, quedo a sus órdenes para cualquier duda, aunque es necesario precisar que estas observaciones son todas de carácter técnico y no así en cuanto a la calidad y

pertinencia del plan de estudio que proponen el cual, como menciono al inicio del escrito, es en estos momentos una necesidad imperiosa para los docentes dar continuidad al esfuerzo emprendido con la RIEMS el cual se verá favorecido con el programa de **Maestría en Docencia para la Educación Media Superior**, que presentan.

Como siempre es un placer poder compartir nuestras experiencias y agradezco inmensamente la confianza que depositan en una servidora y en la institución que represento para comentar sobre un programa respaldado por la calidad de la Universidad de Guadalajara.

Atentamente

Lic. Patricia Garibay Bagnis.
Dirección de Innovación y Desarrollo Académico
Universidad Autónoma de Guadalajara

Av. Palma 1201, Lomas del Valle, 3a. Sección,
C.P. 45129, Zapopan, Jalisco, México. Apdo. Postal 1-440,
Tel. Comutador 36-48-0824. Ext. 32459
www.uaq.mx uaq@uaq.edu.mx

Anexo 4: Programas Sintéticos

1. DATOS GENERALES DEL CURSO

Nombre del curso	Análisis curricular
Programa al que pertenece	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
Experto disciplinar	María del Carmen Coronado Gallardo
Asesor pedagógico	
Fecha de elaboración	07/04/2011

2. COMPETENCIA

Llevar a cabo el análisis curricular de la disciplina que se asesora, a fin de reconocer la visión que la sustenta en el plan de estudios de bachillerato actual y el modelo pedagógico requerido.

3. ATRIBUTOS DE LA COMPETENCIA

Conocimientos	Modelos curriculares en la educación media superior Contenidos de la disciplina que se asesora Competencias a desarrollar mediante la disciplina que se asesora, y sus atributos
Habilidades	Identificación de modelos curriculares Identificación de los paradigmas o visiones que sustentan y han sustentando los programas de educación media superior Identificación de las competencias disciplinares Análisis de las relaciones entre contenidos disciplinares y la visión sustentante

Actitudes	Reconocimiento de los modelos pedagógicos acordes a determinadas visiones disciplinares. Actitud crítica
Valores ¹	Pertinencia del programa y sus contenidos en relación a las necesidades sociales Congruencia entre los elementos del curriculum

¹Aludir no sólo a valores universales, sino de postura ante los problemas y alternativas de atención.

4. COMPETENCIA GENERAL DEL PERFIL DE EGRESO CON QUE SE VINCULA O A LA QUE APOYA

5. PRODUCTO INTEGRADOR

Descripción	Propuesta de un modelo de enseñanza que responda a la visión disciplinaria de la unidad de aprendizaje y al modelo curricular del plan de estudios de educación media superior vigente.
-------------	---

6. RECORTE DE CONTENIDO (unidades y contenidos).

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Título	Análisis histórico de los modelos curriculares en la educación	Mapeo conceptual de la disciplina: identificación de los atributos de	Reconocimiento de la visión de la disciplina presente en el curriculum	Reconocimiento del modelo de enseñanza requerido para los procesos considerados

	media	competencia		
Objetivo	Analizar los diferentes modelos curriculares que, a lo largo de la historia de nuestro país, han dado sustento a los programas de educación media superior.	Identificar la competencia a desarrollar respecto a la o las disciplinas que conforman la materia que se asesora, así como los atributos de dicha competencia.	Reconocer, en el currículum del plan de estudios de educación media superior, la visión de la disciplina que se asesora.	Identificar el modelo de enseñanza requerido por la visión disciplinar contenida en el currículum de educación media superior vigente.
Contenido	Modelos curriculares en la educación media superior	Contenidos de la disciplina que se asesora Competencias y sus atributos	Visiones disciplinares a lo largo de la historia Visión disciplinar en el currículum actual	Modelos de enseñanza de la propia disciplina
Producto de la unidad	Cuadro comparativo de los modelos curriculares de los diferentes programas de educación media superior en México	Mapa conceptual de la disciplina y las competencias que al respecto se desarrollan en el actual programa de bachillerato	Mapa mental de las visiones disciplinares hasta el momento actual	Matriz de doble entrada que muestre la relación entre modelos de enseñanza y visiones de la disciplina

¹ Se pueden insertar o eliminar unidades (subcompetencias) dependiendo de las necesidades de cada curso.

7. BIBLIOGRAFÍA

Básica

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Díaz Barriga, F. (2000). "Formación docente y educación basada en competencias", en: *Formación en competencias y certificación profesional*. Pensamiento universitario. No. 91. CESU-UNAM.

Nieto Caraveo, L.M. (1999). *La evaluación y el diseño curricular como construcción social del currículum*. Ponencia presentada en el tercer Foro de Educación en la UASLP.

Tobón, S. (2007). *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos*. Venezuela: Acción Pedagógica.

Llanio Martínez, G. (2008). *El currículum por competencias: un tema a debate*. *Pedagogía Universitaria* V13, N3. Editorial Universitaria.

Complementaria

1. DATOS GENERALES DEL CURSO

Nombre del curso	Diagnóstico de la situación de aprendizaje
Programa al que pertenece	Maestría en Educación Media Superior
Experto disciplinar	Diana de León y Paulina Sánchez
Asesor pedagógico	
Fecha de elaboración	19/05/2011

2. COMPETENCIA

El docente reconocerá estilos y formas de aprender de los estudiantes a partir de un diagnóstico de la situación de aprendizaje en su grupo, para llevar a cabo estrategias de intervención de acuerdo a las necesidades encontradas.

3. ATRIBUTOS DE LA COMPETENCIA

Conocimientos	<ul style="list-style-type: none">Estilos de aprendizajeDesarrollo del alumno.Conceptualización del diagnóstico.Conceptualización de aprendizaje.Dimensiones del diagnóstico.El proceso de problematización.Alcance del diagnóstico.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none">Identificar los estilos de aprendizaje los estudiantes.Diseñar estrategias de recolección de información y utilizar instrumentos de registro.Organizar y analizar información.Identificar sus necesidades de información y gestionar la

	información para cubrirlas.
Actitudes	Escucha Apertura al diálogo Búsqueda de necesidades para favorecer cambios.
Valores ¹	Reconocimiento de las necesidades del otro y puesta en marcha de acciones en función de ello. Reconocimiento del estudiante como centro del aprendizaje.

¹Aludir no sólo a valores universales, sino de postura ante los problemas y alternativas de atención.

4. COMPETENCIA GENERAL DEL PERFIL DE EGRESO CON QUE SE VINCULA O A LA QUE APOYA

VER PERFIL DE EGRESO

5. PRODUCTO INTEGRADOR

Descripción	Informe de diagnóstico de la situación de aprendizaje del grupo. Se presentará un reporte con los siguientes elementos: <ol style="list-style-type: none"> 1) Portada 2) Introducción 3) Justificación y contexto 4) Metodología del diagnóstico 5) Resultados 6) Estrategia de intervención (sólo se hará la propuesta y quizá lo conveniente sea que se aterrice en la materia de Planeación Didáctica que es del mismo eje) 7) Conclusiones
-------------	--

6. RECORTE DE CONTENIDO (unidades y contenidos).

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Título	Problematización y recorte	Diseño e instrumentación del diagnóstico	Implementación del diagnóstico	Análisis y conclusiones
Objetivo	El estudiante definirá el objeto de diagnóstico y establecerá el alcance del mismo.	El estudiante establecerá las estrategias y desarrollará los instrumentos de recolección de datos para el diagnóstico, previa definición de necesidades de información.	El estudiante aplicará los instrumentos de recolección de datos.	El estudiante realizará el análisis de datos, describirá los resultados y escribirá sus conclusiones.
Contenido	<p>Conceptualización del diagnóstico.</p> <p>Conceptualización de aprendizaje.</p> <p>Dimensiones del diagnóstico.</p> <p>El proceso de problematización.</p> <p>Alcance del diagnóstico.</p> <p>Dimensiones y estilos de aprendizaje.</p>	<p>Métodos y técnicas de investigación</p> <p>Instrumentos de diagnóstico</p>	<p>Técnicas para la implementación de los instrumentos y recolección de datos.</p>	<p>Análisis de datos.</p> <p>Elaboración de conclusiones.</p>
Producto de la unidad	<p>Organizador gráfico sobre los contenidos teóricos abordados.</p> <p>Reporte del proceso de de problematización</p>	Estrategia de acción e instrumentos diseñados.	Recolección de datos.	Documento integrado.

y definición del alcance y objeto del diagnóstico.

Se pueden insertar o eliminar unidades (subcompetencias) dependiendo de las necesidades de cada curso.

7. BIBLIOGRAFÍA

Básica

ÁLVAREZ, Miguel (2006). *Diagnóstico de estrategias y estilos de aprendizaje*. U.de G. México.

CARREÑO, Inés (2008). *Metodologías para el aprendizaje*. Cultural. España.

DÍAZ Barriga, Frida (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill. 3ª edición. México.

MARZANO, Robert (2005). *Dimensiones del aprendizaje: manual para el maestro*. ITESO. 2ª edición. México.

Complementaria

ALONSO, Catalina (2004). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero. 7ª edición. España.

POZO, Ignacio (1999). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza Editorial. Madrid.

URÍA, Mª Esther (1998). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Nancea. Madrid.

1. DATOS GENERALES DEL CURSO

Nombre del curso	Diseño de entornos y mediación
Programa al que pertenece	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
Experto disciplinar	María Elena Chan
Asesor pedagógico	
Fecha de elaboración	01/03/2011

2. COMPETENCIA

Diseñar entornos educativos y ejecutar la mediación como parte de la gestión del ambiente de aprendizaje.

3. ATRIBUTOS DE LA COMPETENCIA

Conocimientos	<p>Estructuras conceptuales de la disciplina de referencia.</p> <p>Modelos de representación de conocimiento para la disciplina de referencia.</p> <p>Teorías y métodos sobre mediación para el aprendizaje.</p>
Habilidades	<p>Interpretación de necesidades, procesos y niveles de dominio en el desarrollo de competencias de los estudiantes.</p> <p>Escucha.</p> <p>Interrogación.</p> <p>Identificación de situaciones, intereses y dispositivos heurísticos (motores para el aprendizaje).</p>
Actitudes	<p>Abierta a la comunicación.</p>

Valores¹

Atento a necesidades del otro.

Empática.

Comunicación, desarrollo de la expresión y sentido de logro en el estudiante. Riqueza en los entornos de aprendizaje.

¹Aludir no sólo a valores universales, sino de postura ante los problemas y alternativas de atención

4. COMPETENCIA GENERAL DEL PERFIL DE EGRESO CON QUE SE VINCULA O A LA QUE APOYA

Gestión de propuestas didácticas.

5. PRODUCTO INTEGRADOR

Descripción

Definición de los componentes de un entorno de aprendizaje: disposición de contextos, situaciones, objetos y actividades a realizar por los estudiantes.

Informe sobre el registro de mediaciones ejecutadas en momentos previstos como parte de la propuesta didáctica.

6. RECORTE DE CONTENIDO (unidades y contenidos).

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Título	Representación del conocimiento disciplinario.	Interpretación de modelos mentales.	Disposición de contextos y situaciones para el aprendizaje mediado.	Desarrollo de dispositivos para el trabajo cooperativo y colaborativo.

Objetivo	Identificar y seleccionar los modos de representación del conocimiento disciplinario para favorecer el aprendizaje.	Ejercitar la habilidad de escucha e interpretación de las expresiones del aprendizaje producido en los estudiantes.	Definir contextos y diseñar situaciones para generar aprendizaje en la disciplina de referencia.	Integrar ambientes de aprendizaje a partir del diseño de estrategias de interacción entre los sujetos del aprendizaje.
Contenido	Análisis de la naturaleza del contenido disciplinario. Reconocimiento de medios y elaboración de guiones para la presentación de objetos de conocimiento.	Análisis de productos de aprendizaje. Seguimiento de procesos cognitivos. Funciones discursivas. Estrategias de mediación para el aprendizaje.	Modelos constructivistas y formación por competencias. Elección de contextos de ejecución de competencias. Diseño de situaciones de aprendizaje. Definición de estrategias de mediación en situaciones de aprendizaje.	Interacciones y ambiente de aprendizaje. Teorías y métodos de aprendizaje cooperativo. Teorías y métodos de aprendizaje colaborativo. Diseño de estrategias de cooperación y colaboración Del entorno al ambiente de aprendizaje.
Producto de la unidad	Esquemas de representación del conocimiento disciplinario con la descripción de medios para su disposición en entornos físicos o	Informe sobre productos de aprendizaje analizados y definición de estrategias de mediación para diferentes	Contextos definidos y situaciones de aprendizaje diseñadas con inclusión de estrategias de mediación anticipadas por tipo de	Ambiente de aprendizaje gestionado. Entorno diseñado.

virtuales.

situaciones.

situación.

¹ Se pueden insertar o eliminar unidades (subcompetencias) dependiendo de las necesidades de cada curso.

7. BIBLIOGRAFIA

Básica

Reigeluth, 2000; Teorías y Modelos de la Instrucción, Ed. Santillana

Complementaria

1. DATOS GENERALES DEL CURSO

Nombre del curso	Evaluación del Aprendizaje
Programa al que pertenece	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
Experto disciplinar	Gonzalo Zavala Alardín
Asesor pedagógico	
Fecha de elaboración	00/05/2011

2. COMPETENCIA

Evalúa los procesos aprendizaje con un enfoque constructivista y por competencias.

3. ATRIBUTOS DE LA COMPETENCIA

Conocimientos	<ol style="list-style-type: none">1. Paradigma constructivista de la enseñanza y del aprendizaje y su articulación con un aprendizaje basado en competencias.2. La transformación histórica del concepto de evaluación del aprendizaje en su relación con los paradigmas educativos: evaluación con base en juicios, normas, criterios, construcción de conocimientos y competencias.3. Niveles de dominio y de integración en los atributos de las competencias.4. Alcances y límites de una evaluación constructivista basada en competencias.
Habilidades	<ol style="list-style-type: none">1. Interpretación del tipo de evaluación apropiado en función de las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje y de su contexto.2. Diseño, utilización e interpretación, de técnicas e instrumentos de evaluación apropiados a los diferentes tipos de contenidos y contextos del aprendizaje: organizadores gráficos, listas de cotejo, escalas, exámenes, rúbricas, portafolios, guías de observación, etc.3. Reconocimiento de los niveles de dominio y de integración de los atributos de las competencias en las evidencias de aprendizaje (interpretación), y su manejo efectivo en la retroalimentación al estudiante (comunicación).

3. ATRIBUTOS DE LA COMPETENCIA

Actitudes	<ol style="list-style-type: none"> 4. Orientación de las prácticas de evaluación en apoyo al desarrollo de las competencias para el aprendizaje autogestivo.
Valores ¹	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atención a las necesidades del otro. 2. Apertura a la comunicación. 3. Autovigilancia epistemológica
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Honestidad. 2. Compromiso con el desarrollo y el bienestar del alumno. 3. Responsabilidad social.

¹Aludir no sólo a valores universales, sino de postura ante los problemas y alternativas de atención.

4. COMPETENCIA GENERAL DEL PERFIL DE EGRESO CON QUE SE VINCULA O A LA QUE APOYA

Diagnóstico y planteamiento estratégico.

5. PRODUCTO INTEGRADOR

Descripción	<p>En forma congruente con los principios de una evaluación constructivista por competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño del plan semestral de evaluación de una asignatura. • Diseño de por lo menos dos instrumentos de evaluación por tipo de contenido y de una prueba integradora de desempeño, correlativos a dicho plan semestral. • Ensayo autocrítico relacionado a sus prácticas previas de evaluación del aprendizaje.
-------------	---

6. RECORTE DE CONTENIDO (unidades y contenidos).

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Título	La evaluación del aprendizaje desde el paradigma constructivista con un	Las prácticas de evaluación en el contexto del proceso de enseñanza /aprendizaje.	Técnicas e instrumentos de evaluación: elección y diseño.	Técnicas e instrumentos a prueba: aplicación, interpretación de resultados

6. RECORTE DE CONTENIDO (unidades y contenidos).

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Objetivo	<p>enfoque basado en competencias.</p> <p>El docente comprende los principios básicos de la evaluación constructivista con un enfoque basado en competencias (ECEBC)</p>	<p>El docente identifica variables sustantivas del proceso de evaluación en el contexto del proceso de enseñanza/ aprendizaje, y sus implicaciones prácticas desde la perspectiva ECEBC.</p>	<p>El docente elige técnicas de evaluación adecuadas al contexto y diseña instrumentos variados congruentes y adecuados.</p>	<p>y retroalimentación al alumno.</p> <p>El docente pone a prueba las técnicas e instrumentos en el contexto de sus propios grupos, interpreta y comunica los resultados, y evalúa la experiencia.</p>
Contenido	<p>El paradigma constructivista de la educación y su relación con el aprendizaje basado en competencias.</p> <p>Transformación histórica del concepto de evaluación del</p>	<p>Funciones, actores, etapas, modalidades, contenidos y contextos de la evaluación en el proceso de desarrollo de un curso.</p> <p>Niveles de dominio y de integración en los atributos de las</p>	<p>Técnicas e instrumentos adecuados a cada contexto.</p> <p>Criterios de calidad relativos a la construcción de instrumentos.</p> <p>Diseño de organizadores gráficos, listas de cotejo, escalas, exámenes,</p>	<p>Aplicación de los instrumentos diseñados, en el contexto laboral del docente.</p> <p>Interpretación y comunicación de los resultados, reconociendo niveles de dominio e</p>

6. RECORTE DE CONTENIDO (unidades y contenidos).

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
	aprendizaje y su relación con los paradigmas educativos.	competencias. Construcción de criterios para la evaluación de la idoneidad de la práctica evaluativa.	rúbricas, portafolios, guías de observación, y otros recursos creativos para la evaluación.	integración de los atributos de las competencias, Evaluación de la práctica de evaluación. Alcances y límites de la evaluación ECEBC.
Producto de la unidad	Organizadores gráficos sobre las ideas clave de la evaluación ECEBC. Elaboración de una lista de cotejo para la autoevaluación de la propia práctica educativa.	Modelo del proceso de evaluación semestral. Elaboración de una escala para la autoevaluación de las propias prácticas de evaluación, introduciendo los criterios de calidad construidos.	Repertorio de instrumentos (dos por tipo de contenido y una prueba integradora de desempeño), cada uno con una ficha de "recomendaciones para su uso" Tomando como punto de referencia la escala previamente construida, generación de	Plan semestral de evaluación. Ensayo autocrítico relacionado a sus prácticas previas de evaluación del aprendizaje en contraste con la experiencia de evaluación vivida en la última unidad.

6. RECORTE DE CONTENIDO (unidades y contenidos).

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
			una rúbrica para la autoevaluación de las propias prácticas de evaluación. Aplicación de la misma.	

¹ Se pueden insertar o eliminar unidades (subcompetencias) dependiendo de las necesidades de cada curso.

7. BIBLIOGRAFÍA

Básica	<p>Ahumada Acevedo, Pedro. Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje México, Paidós Educador, 2005.</p> <p>Sanmarti, Neus. Evaluar para aprender. 10 ideas clave. España, Ed. Graó. (Colección Ideas Clave No.1). 2007.</p>
Complementaria	<p>Álvarez Méndez, Juan Manuel. Evaluar para conocer, examinar para excluir. España, Ed. Morata (Razones y propuestas educativas no.6), 2001.</p> <p>Camilloni, Alicia R.W., et al. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. México, Ed. Paidós Educadores, 2003.</p> <p>Clark, Ian. <i>Assessment is for learning: formative assessment and positive learning interactions</i>. E.U., Florida Journal of Educational Administration and Policy; otoño 2008, vol. 2.</p> <p>Bogoya Maldonado, Daniel (editor). Trazas y miradas. Evaluación y competencias. Colombia, Universidad Nacional de Colombia, 2003.</p> <p>Bonvecchio de Aruani, Mirta, y Beatriz E. Maggioni (colab). Evaluación de los aprendizajes. Argentina, Ediciones Novedades Educativas, 2006.</p>

1. DATOS GENERALES DEL CURSO

Nombre del curso	Evaluación participativa
Programa al que pertenece	Maestría en docencia de la educación media superior
Experto disciplinar	María Gloria Ortiz Ortiz
Asesor pedagógico	
Fecha de elaboración	23/06/2011

2. COMPETENCIA

Diseño de estrategias integrales para la evaluación del aprendizaje por competencias con base en la ejecución de proyectos transversales.

3. ATRIBUTOS DE LA COMPETENCIA

Conocimientos	Contexto institucional o ámbito de intervención. Enfoques de evaluación Características de la evaluación del aprendizaje participativa. Diseño de estrategias de evaluación con base en contexto institucional.
Habilidades	Identificación de los aspectos contextuales vinculados a la evaluación del aprendizaje. Integración de requerimientos académicos y administrativos. Planear la evaluación del aprendizaje en proyectos transversales de los alumnos.
Actitudes	Flexibilidad para adaptarse a situaciones educativas. Búsqueda de imparcialidad en aplicación de criterios evaluativos.

Valores ¹	Empatía.
	Respeto por las visiones de los otros.
	Honestidad en la evaluación hacia sí mismos

¹Aludir no sólo a valores universales, sino de postura ante los problemas y alternativas de atención.

4. COMPETENCIA GENERAL DEL PERFIL DE EGRESO CON QUE SE VINCULA O A LA QUE APOYA

Planear y diseñar estrategias de formación.

Enunciado del perfil de egreso:

Planear, diseñar, ejecutar y evaluar estrategias de formación fundamentadas en teorías y modelos educativos.

5. PRODUCTO INTEGRADOR

Descripción	Diseño de propuesta de evaluación del aprendizaje abarcando: la descripción del contexto institucional, la fundamentación de los enfoques de evaluación y de la evaluación participativa y, el diseño de estrategias de evaluación con base en proyectos transversales de los alumnos.
-------------	--

6. RECORTE DE CONTENIDO (unidades y contenidos).

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3
Título	Contextualización del ámbito de intervención.	Estructuración conceptual de la evaluación participativa.	Diseño de estrategias de evaluación participativa.
Objetivo	Identificar los aspectos principales del contexto a intervenir que influyen en la	Analizar las nociones conceptuales de la evaluación participativa	Diseñar estrategias integrales de evaluación del aprendizaje con enfoque participativo, abarcando elementos académicos, administrativos,

	determinación de la evaluación participativa.	con base en las situaciones del ámbito de intervención.	tecnológicos y normativos.
Contenido	Los aspectos administrativos, académicos, tecnológicos y normativos institucionales.	Enfoques de evaluación. Características de la evaluación participativa.	Estrategias de evaluación del aprendizaje con base en elementos contextuales y basados en proyectos transversales de los alumnos.
Producto de la unidad	Descripción de aspectos administrativos, académicos, tecnológicos y normativos de un ámbito concreto y que inciden o condicionan la evaluación del aprendizaje.	Planteamientos analíticos de los enfoques de evaluación que contribuyen a la evaluación participativa y delimitación de las características de la evaluación participativa.	Diseño de estrategias de evaluación participativa con base en la descripción del contexto y del fundamento teórico de los enfoques de evaluación y las características de la evaluación participativa.

¹ Se pueden insertar o eliminar unidades (subcompetencias) dependiendo de las necesidades de cada curso.

7. BIBLIOGRAFÍA

Básica

Bordas, M. & Cabrera, F. (enero-abril 2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso, V. 59 (218). Recuperado el 4 de mayo de 2011, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=23684>

Esmanhoto, P., Klees, S. & Werthein, J. Evaluación educacional: tendencias

hacia el desarrollo de enfoques participativos. *Educación y participación*.

(Jorge Werthein, J. y Manuel Argumedo Ed.) (pág. 73-98)

Gil, J. & Padilla, M. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. Facultad de educación UNED. Recuperado el 5 de mayo de 2011, de

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=3091376&orden=228392>

Sainz, L. (2002). La evaluación del aprendizaje: Educación vs Autoridad: Una propuesta formativa y no impositiva en pos del consenso profesor estudiante. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1).

Complementaria

1. DATOS GENERALES DEL CURSO

Nombre del curso	Gestión de la información
Programa al que pertenece	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
Experto disciplinar	Lizben Fabiola Castillo Lazcano
Asesor pedagógico	Irma Leticia Hernández García
Fecha de elaboración	07/03/2011

2. COMPETENCIA

Reconocer la necesidad de información y poseer la capacidad de localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información requerida.

3. ATRIBUTOS DE LA COMPETENCIA

Conocimientos	<ul style="list-style-type: none">• Concepto y contexto de la Sociedad de la Información.• Tipología de las fuentes de información.• Proceso de delimitación de tema de investigación.• Estrategias de búsqueda de información.• Criterios de evaluación de información.• Ética en el uso de la información.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none">• Estructuración de ideas y procesos informativos.• Búsqueda de información en distintas fuentes.• Localización eficaz de información.• Evaluación de la calidad y utilidad de las fuentes de información.• Manejo de herramientas para organización de información.• Uso ético de la información.
Actitudes	<ul style="list-style-type: none">• Apertura a las ideas.• Disposición a la evaluación de información.• Uso de información para toma de decisiones.
Valores ¹	<ul style="list-style-type: none">• Respeto por los derechos que surgen a partir de la creación de obras informativas (derechos de autor).• Disciplina en la aplicación de procesos y conceptos.

- Responsabilidad en el uso dado a la información obtenida.

Aludir no sólo a valores universales, sino de postura ante los problemas y alternativas de atención.

4. COMPETENCIA GENERAL DEL PERFIL DE EGRESO CON QUE SE VINCULA O A LA QUE APOYA

NO SE CUENTA CON EL PERFIL DE EGRESO

5. PRODUCTO INTEGRADOR

Descripción Propuesta de un modelo de aplicación para el desarrollo de competencias en el uso de la información para estudiantes de nivel medio superior.

6. RECORTE DE CONTENIDO (unidades y contenidos).

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Unidad 5
Título	Sociedad de la Información: concepto y contextualización	Reconocimiento de necesidades de información	Acceso a la información	Evaluación de información	Organización y uso ético de la información
Objetivo	Reconocer las características de la Sociedad de la Información, así como la tipología de las fuentes informativas.	Identificar las ventajas de acotar un tema de investigación y el uso de lenguajes controlados de la disciplina.	Reconocer y diseñar estrategias para el acceso eficaz a fuentes de información.	Establecer criterios válidos para la evaluación de información.	Usar herramientas para organizar información e integrar el uso ético de la información en la base de conocimientos personal.
Contenido	1. Concepto 2. Características de la Sociedad	1. Delimitación de tema de interés:	1. Herramientas de acceso a la	1. Criterios de evaluación de información:	1. Uso de herramientas para

	de la Información	tiempo, espacio, idioma	información: buscadores, metabuscadores, directorios, bases de datos, catálogos.	autor, publicación, tendencia, actualidad, análisis del texto	organización de información: mapas mentales y conceptuales, fichas, etc.
	3. Tipología y clasificación de la información	2. Uso de lenguajes controlados: diccionarios especializados, tesauros, etc.	2. Estrategias de búsqueda de información: uso de operadores		2. Uso ético de la información: plagio, propiedad intelectual, derecho de autor, copyright, uso de estilos de citas y referencias.
		3. Definición de palabras clave			3. Licencias para el uso de obras intelectuales: Creative Commons, Science Commons y Open Access
Producto de la unidad	Ensayo denominado "La Sociedad de la Información y la Educación Media Superior", que incluya las características que el participante reconoce dentro de su quehacer académico.	Presentación de 3 temas de investigación en la disciplina correctamente delimitados, incluyendo un glosario de términos clave por tema.	Diseño de una estrategia para la búsqueda de información acerca de los temas seleccionados en la unidad 2.	Selección de 5 fuentes de información por cada tema de investigación (unidad 2), debidamente justificados conforme a criterios de confiabilidad.	Mapa conceptual que aborde el uso ético de la información y los criterios analizados en la unidad.

Se pueden insertar o eliminar unidades (subcompetencias) dependiendo de las necesidades de cada curso.

7. BIBLIOGRAFÍA

Básica

Council of Australian University Librarians . (2000, septiembre). Normas sobre alfabetización en información. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 68, 67-90. Recuperado el 11 de marzo de 2011, de <http://www.aab.es/pdfs/baab68/68a4.pdf>

Complementaria

Hernández Forte, V. (2005). *Mapas conceptuales*. México: Alfaomega.

Cruz Ruíz, S., Gutiérrez Roa, J., Gutiérrez Corona, J. E., Galindo Sánchez, M. y Corona Zarza, M. L. (2005). *Mapas mentales*. México: Ediciones Euroméxico.

Rovira Fontanals, C. y Mesa Lao, B. (2006, junio). Análisis comparativo de editores de mapas conceptuales de uso libre. *Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, 16. Recuperado el 03 de enero de 2011, de http://www2.ub.edu/bid/consulta_articulos.php?fichero=16rovir2.htm

1. DATOS GENERALES DEL CURSO

Nombre del curso	Gestión de tecnologías para el aprendizaje
Programa al que pertenece	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
Experto disciplinar	Marai Colmenares Fajardo
Asesor pedagógico	María del Carmen Coronado Gallardo
Fecha de elaboración	02/03/2011

2. COMPETENCIA

Gestionar el uso de tecnologías de la Información y la comunicación en ambientes de aprendizaje, acordes a la conceptualización y metodologías de cada disciplina.

3. ATRIBUTOS DE LA COMPETENCIA

Conocimientos	<ol style="list-style-type: none">1 Recursos tecnológicos<ol style="list-style-type: none">1.1 Uso de TIC en el aprendizaje1.2 Estilos de aprendizaje1.3 Canales de aprendizaje1.4 Tipos de recursos2 Guiones para el aprendizaje mediado<ol style="list-style-type: none">2.1 Estrategias de aprendizaje y TIC2.2 El guión educativo y sus elementos3 Instrucciones para la comprensión conceptual y apropiación de métodos disciplinares<ol style="list-style-type: none">3.1 Elementos de las instrucciones3.2 Análisis de métodos y conceptos disciplinares
Habilidades	<p>Selección de recursos tecnológicos apropiados a la disciplina de referencia</p>

	<p>Diseño de guiones para el aprendizaje guiado</p> <p>Vinculación de estrategias de aprendizaje y TIC</p> <p>Redacción de instrucciones adecuadas a los conceptos y métodos de la disciplina de referencia.</p>
Actitudes	<p>Interés por la innovación educativa</p> <p>Compromiso con el aprendizaje centrado en el estudiante</p> <p>Apropiación de las TIC en el proceso de E-A</p>
Valores ¹	<p>Respeto ante los derechos de autor y el uso de información</p> <p>Compromiso con la educación</p> <p>Solidaridad (colaboración) con sus compañeros en la construcción de estrategias de aprendizajes y el uso de TIC en procesos de enseñanza.</p> <p>Tolerancia ante las ideas expresadas por otros sobre las ventajas y desventajas del uso de TIC en educación.</p>

¹Aludir no sólo a valores universales, sino de postura ante los problemas y alternativas de atención.

4. COMPETENCIA GENERAL DEL PERFIL DE EGRESO CON QUE SE VINCULA O A LA QUE APOYA

5. PRODUCTO INTEGRADOR

Descripción	Elaboración de una guía instruccional que considere como eje fundamental la selección, justificación y uso de TIC como recursos educativos. Dicha guía deberá ser congruente con la disciplina de referencia del docente.
-------------	---

6. RECORTE DE CONTENIDO (unidades y contenidos).

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3
Título	Selección de recursos para el desarrollo de atributos de competencias disciplinarias	Definición de guiones para el aprendizaje mediado	Elaboración de instrucciones para la comprensión conceptual y apropiación de métodos disciplinarios
Objetivo	Seleccionar recursos pertinentes que abonen al desarrollo de competencias disciplinarias.	Diseñar guiones para el aprendizaje mediado.	Elaborar instrucciones que contemplen la utilización de recursos tecnológicos apropiados a los métodos y conceptos de cada disciplina.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de TIC en el aprendizaje - Estilos de aprendizaje - Canales de aprendizaje <p>- Tipos de recursos:</p> <p>Información escrita</p> <p>Libros y bibliotecas digitales</p> <p>Multimedias: videos, audios y medios de comunicación</p> <p>Objetos de aprendizaje</p> <p>Plataformas tecnológicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de aprendizaje y TIC - El guión educativo y sus elementos: objetivos y propósitos, tipo de material, esquema de contenidos, aspectos técnicos, metodología de uso, descripción de uso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos de las instrucciones - Análisis de métodos y conceptos disciplinares

	<p>Sitios y páginas Web</p> <p>Web 2.0</p> <p>Redes sociales</p> <p>Aplicaciones de trabajo en grupo</p>		
Producto de la unidad	Cuadro de doble entrada: competencias, atributos, actividades y recursos	Guiones para el aprendizaje mediado	Guía instruccional acorde a cada disciplina

¹ Se pueden insertar o eliminar unidades (subcompetencias) dependiendo de las necesidades de cada curso.

7. BIBLIOGRAFÍA

Básica	<p>Buckingham, David (2003). Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Paidós comunicación (158): Barcelona, pp. 335.</p> <p>Dede, Chris (2000). Aprendiendo con tecnología. Paidós: Quilmes Argentina, pp. 285</p> <p>Díaz Barriga, Frida, Gerardo Hernández y Marco Antonio Rigo (2009). Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo. UNAM: México.</p>
Complementaria	<p>Acuña (2009). Innovación educativa y tecnología. Universidad Autónoma de Tamaulipas: Tamaulipas. Pp. 158.</p> <p>Guzmán Acuña, Josefina y Teresa de Jesús Guzmán Marcelo, C.; Puente, D.; Ballesteros, M. A. y Palazón, A. (2002). E-learning teleformación: Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de internet. Gestión 2000: Barcelona, pp. 249.</p>

1. DATOS GENERALES DEL CURSO

Nombre del curso	Innovación en el aprendizaje
Programa al que pertenece	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
Experto disciplinar	María del Refugio Coronado Gallardo
Asesor pedagógico	
Fecha de elaboración	21/03/2011

2. COMPETENCIA

Diseñar entornos educativos flexibles y creativos que atiendan la diversidad individual de los estudiantes, en un ambiente equitativo que favorezca la expresión de diversas formas y evidencias de aprendizajes.

3. ATRIBUTOS DE LA COMPETENCIA

Conocimientos	Estructuras conceptuales sobre innovación y creatividad Teorías y métodos sobre el aprendizaje basado en la diversidad.
Habilidades	Interpretación de necesidades, procesos y niveles de dominio en el desarrollo de competencias de los estudiantes. Observación. Escucha. Innovación. Creatividad.
Actitudes	Autoevaluada. Crítica. Abierta a la diversidad. Atenta a necesidades de cada estudiante y a la diversa expresión

Valores ¹	de aprendizajes.
	Empática.
	Creativa e innovadora
	Respeto y tolerancia ante la diversidad.
	Comunicación abierta.
	Riqueza en los entornos de aprendizaje.
	Innovación ante la búsqueda de soluciones.

¹ Aludir no sólo a valores universales, sino de postura ante los problemas y alternativas de atención.

4. COMPETENCIA GENERAL DEL PERFIL DE EGRESO CON QUE SE VINCULA O A LA QUE APOYA

Gestión de propuestas didácticas.

5. PRODUCTO INTEGRADOR

Descripción	Rediseño innovador de una situación de aprendizaje de la práctica educativa del docente que evidencie que promueve la expresión diversa de formas y evidencias de aprendizaje.
-------------	--

6. RECORTE DE CONTENIDO (unidades y contenidos).

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Título	Reconocimiento de las propias prácticas educativas desde la perspectiva de la diversidad. <i>¿Realizo prácticas</i>	Interpretación de teorías y estrategias centradas en la creatividad, la diversidad y la	Revisión y análisis de ambientes y situaciones innovadores ante la diversidad en el	Rediseño de la práctica educativa innovadora en un entorno físico o virtual, basada en el

	<i>para un grupo heterogéneo?</i>	innovación. <i>¿Innovar para qué? ¿Qué implica diseñar estrategias innovadoras para atender la diversidad?</i>	aprendizaje. <i>¿Cómo se caracteriza una práctica innovadora que propicia la diversidad de aprendizajes?</i>	paradigma de la diversidad. <i>¿Cuáles elementos contendría una ambiente de aprendizaje innovador centrado en la diversidad?</i>
Objetivo	Analizar las características de la propia práctica docente desde el rescate del saber metodológico que se posee.	Analizar la diversidad y la innovación en la docencia desde referentes conceptuales	Identificar las características de las prácticas docentes, que favorecen o dificultan la diversidad en la expresión de evidencias de aprendizajes.	Integrar ambientes de aprendizaje que contengan estrategias innovadoras que fomenten la diversidad en el aprendizaje y su expresión
Contenido	Mi práctica docente frente a la formación por competencias Revisión del saber metodológico.	Nuevos problemas nuevas formas de educar. Aprendizaje desde el paradigma de la diversidad La innovación en la educación Las TIC y la innovación educativa	Entornos y situaciones de aprendizajes innovadores. Estudio de casos	Rediseño innovador de un ambiente de aprendizaje. Análisis y evaluación de propuestas.
Producto de la unidad	Esquema que analiza las características de la propia práctica frente a los propósitos y resultados evidenciados.	Discusión sobre el análisis de los diversos organizadores gráficos que contienen la significación que cada participante	Cuadros comparativos de las características de los entornos o situaciones de aprendizaje analizadas.	Ambiente de aprendizaje gestionado. Entorno o situación de aprendizaje

Publicación en bitácora digital que contiene reflexión sobre el análisis.

hace a los referentes conceptuales.

innovador diseñado.

¹ Se pueden insertar o eliminar unidades (subcompetencias) dependiendo de las necesidades de cada curso.

7. BIBLIOGRAFIA

Básicas:

- Tomlinson, C; Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula Ed. Paidós
- Revista Apertura (2007). Calidad en la innovación educativa. UdG Virtual.
<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num6/portada.php>

Complementarias

- Robinson, K. ¿Matan las escuelas la creatividad? Video. <http://video.google.com/videoplay?docid=-9133846744370459335#>
- Moreno Ballardo-M. G Investigación e innovación educativa.
<http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>
- Revista Apertura (2008). El estudiante en la era digital. UdG Virtual.
<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num6/portada.php>

1. DATOS GENERALES DEL CURSO

Nombre del curso	Intervención Educativa
Programa al que pertenece	Maestría en Educación Media Superior
Experto disciplinar	Elba Patricia Alatorre Rojo
Asesor pedagógico	
Fecha de elaboración	16/03/2011

2. COMPETENCIA

Diseña y opera intervenciones educativas en contextos específicos

3. ATRIBUTOS DE LA COMPETENCIA

Conocimientos	Teoría sobre intervención educativa
	Diseño de proyectos en educación
	Modelos de planificación educativa (Marzano, Chan, Steves, Biggs)
	Diseño de competencias en el marco de la RIEMS
	Diseño de ambientes de aprendizaje
	Selección de recursos de apoyo
	Técnicas de evaluación del aprendizaje
	Elaboración de reportes de intervención
Habilidades	Comunicación asertiva
	Redacción

Actitudes	Estructuración de saberes
	Argumentación y fundamentación
	Interés por el aprendizaje
	Apertura al trabajo colaborativo
	Respeto a las opiniones de otros
Valores ¹	Aceptación de la evaluación de pares
	Compañerismo
	Búsqueda de la equidad
	Superación personal y profesional
	Honestidad frente al plagio

¹Aludir no sólo a valores universales, sino de postura ante los problemas y alternativas de atención.

4. COMPETENCIA GENERAL DEL PERFIL DE EGRESO CON QUE SE VINCULA O A LA QUE APOYA

Gestiona propuestas didácticas en el ámbito de la Educación Media Superior

5. PRODUCTO INTEGRADOR

Descripción: Planeación y reporte de operación de una estrategia educativa en el marco de la Educación Media Superior

6. RECORTE DE CONTENIDO (unidades y contenidos).

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Título	La intervención en educación	Diseño fundamentado de intervenciones educativas	Operación e informe de una intervención educativa	Evaluación y rediseño de la intervención educativa

Objetivo	Conceptualizar y ubicar campos de intervención de un profesional de la educación. que los estudiantes reconozcan modelos, métodos y técnicas de intervención revisando ejemplos concretos de proyectos de intervención educativa.	Planificar y fundamentar una intervención educativa que permita transformar el quehacer docente	Realizar una intervención educativa	Retroalimentar y rediseñar una intervención educativa
Contenido	1. Concepto de intervención 2. La intervención socioeducativa 3. La intervención psicopedagógica	1. El contexto educativo 2. Diagnóstico de problemáticas educativas 3. Diseño de proyectos de intervención psicopedagógica	1. Operación de la intervención educativa 2. La bitácora y el registro 3. Sistematización de la información 4. Los elementos del informe	1. Modelos de evaluación (Macro) 2. La evaluación educativa 3.- Elementos de un rediseño
Producto de la unidad	Escrito académico sobre la intervención en educación	Planificación fundamentada de una intervención educativa	Informe de la operación de un intervención educativa	Rediseño de la intervención educativa operada

¹Se pueden insertar o eliminar unidades (subcompetencias) dependiendo de las necesidades de cada curso.

7. BIBLIOGRAFÍA

Básica

Complementaria

1. DATOS GENERALES DEL CURSO

Nombre del curso	Investigación Participativa
Programa al que pertenece	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
Experto disciplinar	Paulina Sánchez
Asesor pedagógico	
Fecha de elaboración	10/03/2011

2. COMPETENCIA

Gestionar procesos de investigación participativa (IP) en la práctica docente desde una perspectiva de la integración entre disciplinas.

3. ATRIBUTOS DE LA COMPETENCIA

Conocimientos	Concepto y elementos de la IP
	Contenidos implicados en la asignatura propia
	Nociones del pensamiento complejo
Habilidades	Relación con otros
	Escucha
	Trabajo en equipo
	Sistematización de experiencias participativas
	Resolución de conflictos
Actitudes	Empatía
	Apertura al aprendizaje conjunto
	Responsabilidad individual

Valores ¹	Corresponsabilidad
	Búsqueda del conocimiento interdisciplinario
	Asertividad
	Reconocimiento de las cualidades y opiniones de los demás
	Interdisciplinariedad para la búsqueda de la verdad y la solución de problemas

¹Aludir no sólo a valores universales, sino de postura ante los problemas y alternativas de atención.

4. COMPETENCIA GENERAL DEL PERFIL DE EGRESO CON QUE SE VINCULA O A LA QUE APOYA

NO TENÍA EL PERFIL DE EGRESO

5. PRODUCTO INTEGRADOR

Descripción	<p>Diseño de un proyecto para la solución de un problema en la práctica docente, con una perspectiva de la integración disciplinar en el ámbito de la Educación Media Superior.</p> <p>Se presentará un reporte que contenga los siguientes elementos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Portada 2) Introducción 3) Justificación y contexto 4) Desarrollo de una estrategia de intervención en base a los elementos de la IP estudiados en la materia, con objetivos, actividades, indicadores y resultados esperados.
-------------	---

6. RECORTE DE CONTENIDO (unidades y contenidos).

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Título	La IP: sus propósitos, características y	El proyecto	Experiencias de IP en el ámbito de la	El informe de la IP

	modelos	de IP	docencia	
Objetivo	Conocer e identificar lo que es la IP	Identificar las partes y/o procesos que forman la IP, para establecer un esbozo de proyecto de intervención con la IP en la práctica educativa	Conocer y analizar algunas experiencias de IP	Redactar avances de un proyecto de intervención con IP
Contenido	<p>Generalidades de la IP:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Concepto -Orígenes -Objetivos de la IP -Características - Métodos y procedimientos -Ámbitos -Implicaciones -Modelos de IP <p>-Modalidades o tipos de IP (técnica, práctica y emancipatoria)</p>	<p>El plan de acción</p> <p>La acción</p> <p>La observación y evaluación de la acción</p> <p>La reflexión de la acción</p>	<p>El profesorado como investigador</p> <p>Integración disciplinar</p> <p>Experiencias con IP</p>	<p>Propuesta de esquemas para el contenido de los capítulos</p> <p>Presentación del informe de IP</p>

Producto de la unidad	<p>Mapa conceptual de la IP</p> <p>Esquema del proceso de IP que integre los modelos estudiados</p>	<p>Esquema de las etapas de la IP</p> <p>Esbozo de proyecto de intervención desde la IP</p>	<p>Análisis de una experiencia de IP a partir de los modelos estudiados</p>	<p>Avances del informe de la intervención</p>
-----------------------	---	---	---	---

¹ Se pueden insertar o eliminar unidades (subcompetencias) dependiendo de las necesidades de cada curso.

7. BIBLIOGRAFÍA

Básica	<p>Latorre, Antonio. <i>La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa</i>. Graó. España, 2003.</p>
Complementaria	<p>Ander Egg, Ezequiel. <i>Repensando la investigación-acción-participativa. Comentarios, críticas y sugerencias</i>. Ed. El Ateneo. México, 1990.</p> <p>Fierro, Cecilia. <i>Más allá del salón de clases: la investigación participativa aplicada al mejoramiento de la práctica docente</i>. Centro de Estudios Educativos. 3ª edición. México, 1995.</p> <p>Jara, Oscar. <i>Para sistematizar experiencias</i>. Alforja. Costa Rica, 1994.</p>

1. DATOS GENERALES DEL CURSO

Nombre del curso	Metodología para la enseñanza multi e interdisciplinaria
Programa al que pertenece	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
Experto disciplinar	María Elena Chan
Asesor pedagógico	
Fecha de elaboración	01/03/2011

2. COMPETENCIA

Generar estrategias para la enseñanza multi e interdisciplinaria de manera colegiada.

3. ATRIBUTOS DE LA COMPETENCIA

Conocimientos	<p>Bases epistemológicas sobre complejidad y necesidad de interdisciplina.</p> <p>Formación basada en proyectos.</p> <p>Enseñanza problémica.</p> <p>Teorías de aprendizaje constructivistas y conexionistas.</p>
Habilidades	<p>Trabajo en equipo- discusión colegiada.</p> <p>Identificación y uso de conceptos puente entre disciplinas.</p> <p>Diseño de estrategias didácticas.</p>
Actitudes	<p>Abierta a la comunicación.</p> <p>Crítica y creativa.</p>

Valores¹

Logro del conocimiento interdisciplinario, ética planetaria.

¹Aludir no sólo a valores universales, sino de postura ante los problemas y alternativas de atención.

4. COMPETENCIA GENERAL DEL PERFIL DE EGRESO CON QUE SE VINCULA O A LA QUE APOYA

Gestión de propuestas didácticas.

5. PRODUCTO INTEGRADOR

Descripción

Propuesta educativa para la mejora de las prácticas disciplinarias:

Con base en la evaluación de la propuesta construida durante el posgrado, se integrará un apartado con una propuesta alternativa para el tratamiento de problemas y/o proyectos de manera interdisciplinaria.

Esta propuesta se trabajará con docentes del propio centro de adscripción o de otras entidades, que ofrezcan una mirada disciplinaria distinta a la del autor de la propuesta.

La propuesta deberá contener: fundamentación conceptual, descripción problemática enlazada al proyecto llevado a cabo durante el programa de posgrado, estrategias didácticas, criterios de evaluación del aprendizaje y sugerencias para su gestión institucional.

6. RECORTE DE CONTENIDO (unidades y contenidos).

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Título	Identificación de problemas planetarios con alto valor	Planteamiento de problemas y proyectos de aprendizaje	Gestión del ambiente de aprendizaje multi e	Innovación educativa: la perspectiva multi e interdiscipli-

	formativo en la educación media superior.	abordaje multi e interdisciplinario.	interdisciplinario.	naria.
Objetivo	Lograr la visualización de los problemas situados en la agenda mundial por su importancia para la humanidad y que requieren de atención multi e interdisciplinaria.	Desarrollar la capacidad de plantear problemas y diseñar experiencias de aprendizaje con abordaje multi e interdisciplinario.	Ejercitar la capacidad de gestión de ambientes de aprendizaje para la formación multi e interdisciplinaria.	Lograr la visualización de la potencia innovadora de la formación multi e interdisciplinaria en la educación media superior.
Contenido	Contraste entre los paradigmas de simplicidad y complejidad y sus implicaciones en la formación.	Síntesis de las visiones disciplinarias sobre problemáticas planetarias.	Definición de los procesos de gestión de información a desarrollar por los estudiantes.	Reconocimiento del potencial formativo de las propuestas multi e interdisciplinarias.
	La agenda de investigación planetaria: ¿qué problemáticas están concentrando la atención en los distintos campos científicos?	El problema visto multidisciplinariamente: ¿cómo abordan las diferentes disciplinas las problemáticas planetarias? (ejercicios sobre problemáticas elegidas en la jerarquización)	Definición de los procesos de interacción necesarios para la resolución de casos, problemas o ejecución de proyectos.	Análisis de límites y oportunidades de las propuestas formativas multi e interdisciplinarias y alternativas de gestión.
	Jerarquización de problemáticas planetarias y puesta en contexto del estudiante de educación media superior.	El problema visto interdisciplinariamente: ¿Cómo se trasponen	Definición de los productos a desarrollar como parte de la estrategia formativa multi e interdisci-	Integración de recomendaciones para la innovación de prácticas educativas a partir del contraste y articulación entre la formación disciplinaria, multi

	superior.	integran métodos de las disciplinas para la comprensión o intervención de las problemáticas en cuestión?	Definición de los modos en que se difundirán o exhibirán los productos de aprendizaje logrados.	plinaria.	e interdisciplinaria en el nivel medio superior.
		Del problema científico al problema didáctico.			
		Diseño de experiencias de aprendizaje con integración de dos o más disciplinas del currículum.			
Producto de la unidad	Descripción de problemáticas jerarquizadas y contextualizadas como situaciones para el aprendizaje en la educación media superior.	Informe sobre productos de aprendizaje analizados y definición de estrategias de mediación para diferentes situaciones.	Contextos definidos y situaciones de aprendizaje diseñadas con inclusión de estrategias de mediación anticipadas por tipo de situación.		Propuesta educativa para la mejora de las prácticas disciplinarias.

¹ Se pueden insertar o eliminar unidades (subcompetencias) dependiendo de las necesidades de cada curso.

7. BIBLIOGRAFÍA

MORIN Edgar, 1997, Introducción al pensamiento complejo, Gedisa, Barcelona.

Morin Edgar, 1999, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, UNESCO, Santillana.

McMaster University 2001. "Problem-Based Learning".

<http://www.chemeng.mcmaster.ca/pbl/pbl.htm>

Complementaria

1. DATOS GENERALES DEL CURSO

Nombre del curso	Planeación didáctica
Programa al que pertenece	Maestría en Educación Media Superior
Experto disciplinar	José Luis Arias López
Asesor pedagógico	
Fecha de elaboración	14/04/2011

2. COMPETENCIA

El participante:

Planifica procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva cognoscitiva para el logro de aprendizajes esperados en sus ámbitos de competencia curricular.

3. ATRIBUTOS DE LA COMPETENCIA

Conocimientos	<ul style="list-style-type: none">▪ Elementos básicos del diseño educativo.▪ Modelos de concreción didáctica centrados en el aprendizaje▪ Programas educativos en un contexto de reforma.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none">▪ Delimitación de contenidos y elementos de competencia.▪ Diseño estratégico de actividades de aprendizaje acordes con los aprendizajes esperados.▪ Selección de ambientes, medios y recursos pertinentes para el logro de aprendizajes
Actitudes	<ul style="list-style-type: none">▪ Actitud colaborativa para el diseño de la estrategia de mediación considerando las dimensiones del aprendizaje.▪ Criticidad en la aplicación de los principios de evaluación por competencias a los productos o evidencias de aprendizaje.

Valores

- **Corresponsabilidad en la generación de una dinámica de retroalimentación continua que enriquezca los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación propuestos.**

4. COMPETENCIA GENERAL DEL PERFIL DE EGRESO CON QUE SE VINCULA O A LA QUE APOYA

Gestión de propuestas didácticas.

5. PRODUCTO INTEGRADOR

Descripción

Propuesta de diseño de secuencia didáctica articulada desde una perspectiva cognoscitiva para favorecer el logro del perfil de egreso determinado en el ámbito de competencia del participante. (En este sentido se privilegia el logro del perfil de egreso definido en el marco curricular común de la Reforma Integral de la Educación media Superior/RIEMS).

6. RECORTE DE CONTENIDO (unidades y contenidos).

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3
Título	Paradigmas y modelos de concreción didáctica	Aprendizaje situado	Planeación didáctica
Contenidos	-Teorías de diseño educativo. -Paradigmas educativos centrados en la	-Aprendizaje situado. -Aprendizaje basado en la resolución	-Contenidos de aprendizaje -Estrategias de enseñanza y aprendizaje

	enseñanza y en el aprendizaje	problemas.	-Elementos del ambiente de aprendizaje.
	-Modelos de concreción didáctica.	-Aprendizaje basado en la construcción de casos.	-Medios y recursos para aprender.
			-La evaluación del aprendizaje
Productos esperados	Documento analítico (Ensayo) sobre el paradigma y modelos didácticos centrados en el aprendizaje.	Propuesta didáctica para favorecer el aprendizaje situado, fundamentada en la construcción de caso y/o basada en la resolución de problemas.	Diseño de secuencia didáctica considerando las dimensiones del aprendizaje implicadas en la construcción cognitiva.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Barr, R. y Tagg, J. (1998). De la Enseñanza al Aprendizaje. Un nuevo paradigma para la educación de pregrado.
- Cáceres, A. L. y Cuevas. de la G. J. F. (2008). Planeación y evaluación basadas en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta posgrado.
- Chan, M. E. (2006). Algunas ideas para el diseño de las actividades de aprendizaje.
- Díaz-Barriga, A. F. y Hernández, R. G. (2004). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.
- Hernández, P. F., Martínez, C. P., Da Fonseca, R. P. S. L. y Rubio, E. M. Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior.
- Joan, M. A. y Martínez, O. F. La evaluación alternativa de los aprendizajes. España. Editorial octaedro.
- Marzano, R. J. y Pickering, D. J. (2005). Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro.
- Perrenoud, P (2001) La formación de los docentes en el siglo XXI.

Nombre del curso	Recuperación de la práctica docente
Programa al que pertenece	Maestría en Educación Media Superior
Experto disciplinar	Claudia Camacho Real Araceli Martín
Asesor pedagógico	
Fecha de elaboración	04/marzo/2011

Problematizar la propia práctica docente a partir de la recuperación de las experiencias áulicas a través de una perspectiva histórica, epistémica, axiológica y didáctica de la disciplina de referencia.

Conocimientos	Paradigmas del campo disciplinario. Conceptos y desarrollo de competencias. Ambiente de aprendizaje. Práctica docente. Modos de interacción. Motivación a la práctica y cultura científica.
Habilidades	Identificación la evolución histórica de la enseñanza de la disciplina de referencia. Identificación de las competencias, roles, implicaciones comunicativas, didácticas y culturales propias de la disciplina de referencia. Resignificación de los principios pedagógicos y científicos en la práctica docente en el espacio áulico.

Actitudes	<p>Cuestionamiento sobre la propia práctica docente.</p> <p>Crítica de la propia práctica docente.</p> <p>Receptiva a las expresiones y mensajes de los estudiantes.</p> <p>Analítica y prospectiva sobre su rol docente en el desarrollo de competencias profesionales.</p>
Valores ¹	<p>Incentivación a la cultura científica.</p> <p>Apreciación de la riqueza de la práctica reflexionada.</p> <p>Reconocimiento de valor de la comunicación horizontal en los procesos áulicos.</p>

¹Aludir no sólo a valores universales, sino de postura ante los problemas y alternativas de atención.

Pendiente hasta tener documento de referencia

Descripción

Un ensayo en el que resignifique su rol docente a partir de la descripción del contexto socio-histórico de la disciplina de referencia y de la problematización de la práctica áulica.

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Título	Sucesión de paradigmas del campo	Auto-observación de la práctica docente en la disciplina de	Análisis de los modos de interacción y su	Identificación de modos de explicación

	disciplinario	referencia.	relación con la cultura científica	epistémica e interpretativa
Objetivo	Identificar la evolución histórica de los paradigmas en el campo disciplinar de referencia.	Recuperar la práctica docente, reconociendo cuáles acciones áulicas favorecen/obstaculizan el desarrollo de competencias.	Reconocer los modos de interacción que se propician en el proceso de enseñanza-aprendizaje y analizar cómo a través de estos se puede motivar la cultura científica.	Identificar los modos de explicación epistémica, y de la capacidad interpretativa sobre el sentido que los estudiantes dan a la ciencia.
Contenido	Paradigmas del campo disciplinar. De la educación tradicional al enfoque por competencia. Teorías del conocimiento. Teorías del aprendizaje.	El rol docente y sus creencias en el ambiente de aprendizaje. Concepto de competencias. Reforma integral de la educación media superior en México. Técnicas de observación.	De la práctica al enfoque de formación y la teoría de aprendizaje. Investigar para aprender y ayudar a que otros aprendan.	Cómo conozco y qué límites tengo para conocer. Cómo aprenden mis alumnos. Teorías del conocimiento.
Producto de la unidad	Cuadro comparativo analice las siguientes dimensiones:	Documento en el que describe sus prácticas docentes cotidianas, en los siguientes aspectos: cómo me comunico, cómo enseño,	Documento en el que analiza las interacciones que promueve con su práctica docente y cómo éstas propician o no, la	Análisis de una actividad de aprendizaje, resignificación y propuesta de modificación de la misma,

Características generales del enfoque formativo.

A qué teoría del conocimiento corresponde.

Postulados principales del paradigma.

Perspectiva de aprendizaje.

Definición de aprendizaje.

Rol del docente.

Rol del alumno.

cuáles son mis creencias respecto a mi rol docente en el campo disciplinar, y cómo aprenden mis alumnos.

cultura científica.

argumentando los cambios propuestos.

¹ Se pueden insertar o eliminar unidades (subcompetencias) dependiendo de las necesidades de cada curso.

Básica

Postic, M. (2000). *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales* (Segunda edición). España: Narcea.

Zepeda, M. (2003). *Profesión: Maestra*. México: Aula nueva.

Maestro, P. Epistemología histórica y enseñanza (en línea) en *Ayer* ISSN 1134-2277 No. 12 (1993) Dialnet pgs.135-181

Cecilia Fierro (1999) *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós. Barcelona

Complementaria

Reflexionar sobre su práctica educativa, reconociendo sus supuestos, sus ideas sobre la disciplina que imparten y su enseñanza, y sobre las competencias que se deben desarrollar.

1. DATOS GENERALES DEL CURSO

Nombre del curso	Tecnologías para la colaboración
Programa al que pertenece	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
Experto disciplinar	Zeferino Aguayo Álvarez, Luis César Torres Nabel
Asesor pedagógico	
Fecha de elaboración	10/03/11

2. COMPETENCIA

Valora el uso de los diversos dispositivos digitales como plataformas tecnológicas para la construcción y gestión de proyectos colaborativos.

3. ATRIBUTOS DE LA COMPETENCIA

Conocimientos	Modelos tecnológicos de colaboración en el aprendizaje Plataformas tecnológicas de colaboración Dispositivos digitales de colaboración
Habilidades	Identifica necesidades de la audiencia, estrategias de colaboración plataformas y dispositivos Usa sistemáticamente los dispositivos digitales para el aprendizaje colaborativo Valora el uso instruccional de los diversos dispositivos digitales para el aprendizaje colaborativo
Actitudes	Critica y apertura a la hora de discriminar y elegir plataformas-dispositivos en función de las necesidades de aprendizaje de la audiencia
Valores ¹	Colaboración y libertad con grupos de aprendizaje colectivo globales mediante plataformas libres

¹Aludir no sólo a valores universales, sino de postura ante los problemas y alternativas de atención.

4. COMPETENCIA GENERAL DEL PERFIL DE EGRESO CON QUE SE VINCULA O A LA QUE APOYA

Metodología para a enseñanza multidisciplinaria e interdisciplinaria

5. PRODUCTO INTEGRADOR

Descripción Diseña e implementa el proceso (plan instruccional) de al menos una unidad de aprendizaje, basado en estrategias colaborativas y con el uso de dispositivos apropiados e innovadores para la colaboración en ambientes virtuales.

6. RECORTE DE CONTENIDO (unidades y contenidos).

	Unidad 1		
Título	Modelos tecnológicos de colaboración en el aprendizaje	Plataformas tecnológicas de colaboración	Dispositivos digitales de colaboración
Objetivo	Contrasta los diferentes modelos tecnológicos de colaboración con el propósito de ver la aplicación de los mismos	Valora las distintas plataformas tecnológicas de colaboración en función de la instrucción para el aprendizaje	Escoge determinados dispositivos digitales de colaboración con el propósito de integrarlos a una secuencia de aprendizaje
Contenido	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los modelos basados en el diálogo 2. Los modelos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plataformas de diálogo simple (mails, foros, 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dispositivos digitales de aprendizaje (Sistemas de

	<p>basados en la estructura y evaluación de actividades</p> <p>3. Los modelos basados en la interacción y la comunicación</p>	<p>chats)</p> <p>2. Plataformas de gestión del aprendizaje (LMS: Moodle, Blackboard, AVA, etc)</p> <p>3. Plataformas de cooperación abiertas y libres (Youtube, Slideshare, Prezi, Toonlet, facebook, twitter, etc.)</p>	<p>interacción)</p> <p>2. Dispositivos digitales y plataformas tecnológicas</p> <p>3. Dispositivos digitales y secuencias de aprendizaje</p>
Producto de la unidad	<p>1. Comic comparativo de los modelos en toonlet.com</p>	<p>1. Presentación de la valoración en prezi.com</p>	<p>2. Secuencia de aprendizaje en prezi, facebook y twitter.</p>

[†] Se pueden insertar o eliminar unidades (subcompetencias) dependiendo de las necesidades de cada curso.

7. BIBLIOGRAFÍA

Básica (Lamentablemente los textos básicos están en inglés por lo que estoy considerando hacer traducción de algunos elementos de estos artículos.)

Complementaria

- Wegner, E. (2005) *Technology for communities*. On line: <http://technologyforcommunities.com/CEFRIO Book Chapter v 5.2.pdf>
- Flate, M. (2003) *Cooperative Freedom: An online education theory*. En Flate, M. (2003) *Online Education and Learning Management Systems*. On line: http://www.studymmentor.com/cooperative_freedom.pdf
- Tapscott, D. & Williams, A. (2006) *Wikinomics. La nueva economía de las multitudes inteligentes* Paidós: Barcelona
- Axelrod, R. (2003) *La complejidad de la cooperación*. Fondo de Cultura Económica:

Buenos Aires.

- **Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2001). The Systematic Design of Instruction (5th edition), New York : Addison-Wesley Educational Publishers, Inc. (El Diseño Sistemático de la Instrucción, Quinta edición).**

1. DATOS GENERALES DEL CURSO

Nombre del curso	Visión de Campo Disciplinario
Programa al que pertenece	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
Experto disciplinar	Rolando Castillo Murillo
Asesor pedagógico	
Fecha de elaboración	01/03/2011

2. COMPETENCIA

Dominio de la estructuración y fundamentación científica de los saberes desde la perspectiva histórica, transdisciplinaria e interdisciplinaria.

3. ATRIBUTOS DE LA COMPETENCIA

Conocimientos	Mapas conceptuales de las disciplinas. Reconstrucción histórica del desarrollo disciplinario. Teorías y paradigmas explicativos de las disciplinas.
Habilidades	Reconocimiento de necesidades y niveles de dominio en el desarrollo de competencias. Ubicación del origen de los fundamentos de las disciplinas Inquiere y organiza la información proveniente de diferentes fuentes. Identificación de situaciones, intereses y dispositivos heurísticos (motores para el aprendizaje).
Actitudes	Se comunica y atiende las demandas de los otros Reconoce al interlocutor como sujeto activo. Trabaja en equipo

Valores¹

Expresa la riqueza de los campos disciplinarios y los hace significativos en los procesos de aprendizaje y la vida cotidiana.

¹Aludir no sólo a valores universales, sino de postura ante los problemas y alternativas de atención.

4. COMPETENCIA GENERAL DEL PERFIL DE EGRESO CON QUE SE VINCULA O A LA QUE APOYA

Fundamentación epistemológica de los campos disciplinares.

5. PRODUCTO INTEGRADOR

Descripción

Identifica los momentos críticos en el desarrollo histórico del campo disciplinar y los aportes de las disciplinas que lo conforman en el desarrollo de las sociedades.

Reporta los distintos procesos de mediación presentados en el desarrollo de la estrategia didáctica utilizada.

Describe la situación de desarrollo del campo disciplinar en su quehacer cotidiano y lo contrasta con la actividad que desarrolla en los espacios curriculares.

Diseña una estrategia para el desarrollo de la cultura científica.

6. RECORTE DE CONTENIDO (unidades y contenidos).

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Título	Ubicación de la disciplina particular en el campo disciplinar	Dimensión epistemológica de la disciplina	Delimitación histórica de la disciplina	El desarrollo de la cultura científica desde la visión del campo disciplinar.

Objetivo	Identificar la disciplina que asume como propia en el ámbito de la formación y establecer los vínculos de ésta con otras disciplinas. Realiza análisis interdisciplinario, transdisciplinario y multidisciplinario	Reconocer los fundamentos epistemológicos de la disciplina y su objeto de estudio. Realizar la descripción de su objeto de estudio.	Desarrollar una revisión histórica del desarrollo de la disciplina, sus principales momentos de inflexión y resignificación de su objeto de estudio.	Integrar ambientes y acciones para hacer significativa la disciplina en la vida cotidiana de los estudiantes.
Contenido	Revisión de los principales conceptos de las disciplinas. Diseño de esquemas o mapas conceptuales para el análisis de los fundamentos de la disciplina.	Epistemología de las disciplinas. Teoría de los paradigmas. Fundamentación disciplinar	Ciencia clásica, ciencia moderna y ciencia contemporánea Identificación y análisis de los principales momentos históricos en el desarrollo de las disciplinas.	Ambiente de aprendizaje y ambiente sociocultural, Diseño de estrategias de participación de la comunidad en la difusión de la ciencia y el conocimiento
Producto de la unidad	Mapas conceptuales de las relaciones entre las disciplinas del campo disciplinario propio y de otros campos disciplinarios	Esquema de identificación de los principales fundamentos epistemológicos de la disciplina y su vinculación con fundamentos de otras disciplinas	Situaciones y contextos de los grandes cambios en el desarrollo histórico de la disciplina. Contextualización de la disciplina en el mundo actual y en el entorno inmediato.	Estrategia para el desarrollo de la cultura científica en el ámbito educativo y en la comunidad del entorno escolar. Estrategia

¹ Se pueden insertar o eliminar unidades (subcompetencias) dependiendo de las necesidades de cada curso.

7. BIBLIOGRAFÍA

Básica:

García R. 2000; El conocimiento en construcción, de las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos. Gedisa Editorial. España. Santillana

Complementaria:

Castells M. 1996. La era de la información. La sociedad red. Vol. 1. S. XXI. México.

Anexo 5: Estudio Comparativo

Introducción

Exponer los argumentos que fundamenten la apertura de un programa de maestría constituye una labor que puede ser abordada desde diversos enfoques, así, por ejemplo, una fuente para proporcionar el fundamento del diseño curricular y apertura del programa se puede ubicar en el aspecto legal, el cual incluye el artículo tercer constitucional, la Ley General de Educación; a la vez, esta línea argumentativa puede incluir el fundamento desde el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación; todos ellos son expuestos en la primera parte de esta fundamentación.

Una segunda línea argumentativa se encuentra en el análisis de las tendencias nacionales respecto de las maestrías en educación y humanidades, tanto en lo que se refiere al número de programas que se ofertan a nivel nacional, como en torno a la población escolar que en ellos se alberga. Un acercamiento de mayor precisión consiste en identificar la tendencia respecto del crecimiento de la población escolar específicamente en programas de maestría en educación en México. A la vez, este acercamiento permite identificar los nombres de los programas con mayor demanda debido a la temática que en ellos se aborda.

Una tercera línea de argumentación para la fundamentación de un programa de maestría radica en la perspectiva cualitativa, particularmente en torno al nivel de calidad de los programas que se ofertan, ello con la intención de identificar los aspectos críticos para tratar de evitarlos.

Una cuarta línea argumentativa para la fundamentación curricular del programa que aquí se refiere se ubica en la identificación breve del desarrollo histórico de las maestrías en educación en el Estado de Jalisco. A la vez que se aborda el tema de la calidad de los mismos. Conocer esta dinámica histórica forma parte de identificar las posibles tendencias y aspectos significativos en torno a la calidad de la educación que se pretende ofrecer.

Una quinta línea argumentativa se centra en el estudio y análisis comparativo de la oferta educativa de los programas de Maestría en Educación el Estado de Jalisco, el estudio consiste en analizar los textos de los objetivos, los perfiles de egreso, la estructura curricular y los nombres de las asignaturas con la intención de obtener información respecto de las tendencias en la formación de Maestros en Educación. Básicamente es un análisis del discurso en una primera aproximación.

Una sexta línea argumentativa consiste en explorar el aparato teórico en torno al contenido específico que se pretende proporcionar en la maestría que aquí se propone, esto es, una fundamentación desde la base epistemológica. Estos son los aspectos que se abordan a lo largo de la presente fundamentación curricular.

Fundamento legal

El fundamento para la propuesta de un programa de maestría en el área de educación parte desde el apego irrestricto a: *los principios y propósitos establecidos en el Artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la Alianza por la Calidad de la Educación (SEP, 2009: 14)*. Por ello, el presente apartado constituye la exposición de la argumentación que da sustento a la propuesta curricular de la maestría en el ámbito de la educación.

El fundamento constitucional. La propuesta de la Maestría se sustenta en los principios y propósitos del artículo tercero constitucional en la medida en que contribuye a *desarrollar* [algunas de] *las facultades del ser humano* (Art. 3ro. Constitucional), particularmente las relativas a la educación, entre otras, las de investigación educativa, docencia, gestión educativa, procesos de enseñanza – aprendizaje y tecnología educativa, por mencionar algunas de las más importantes.

A la vez que contribuirá a *luchar contra la ignorancia y sus efectos: los servidumbres, los fanatismos y los prejuicios* (Art. 3ro. Constitucional) debido a que el contenido temático se *baso en los resultados del progreso científico* (Art. 3ro. Constitucional).

La propuesta de la maestría se sustenta en el valor de la democracia, entendida como *un sistema de vida* (Art. 3ro Constitucional), tanto por el contexto como al interior de la vida académica entre los maestrantes y los diversos actores del plan educativo. Es un programa que adopta el valor de la nacionalidad puesto que parte de un diagnóstico de las necesidades nacionales y locales, específicas de la formación en educación, al tiempo que considera a los destinatarios; a quienes se les reconoce su dignidad humana en un contexto de *fraternidad e igualdad de derechos* (Art. 3ro. Constitucional).

El fundamento legal: Ley General de Educación (LGE). La presente propuesta de maestría también cuenta con un fundamento legal en la LGE (arts. 2, 5, 7 fracciones I, II, III, V, VI, VII y X, 8, 47, 49, 50 y 57), particularmente en lo que coincide con el artículo 3ro. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos como en lo que se refiere al sentido mismo del concepto de educación, puesto que en el programa educativo que aquí se propone se asume que:

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social. (LGE, 2006; Art. 2).

La maestría se inserta, justamente, en la perspectiva de la educación como un *proceso permanente*, enfocado hacia el desarrollo del individuo, en este caso, particularmente al fortalecimiento de su actividad profesional como docente, *contribuyendo a la transformación social* al lograr más y mejores aprendizajes en sus estudiantes. La maestría es un *proceso de adquisición de nuevos conocimientos*, que no se quedarán en el maestrante sino, por el contrario, el enriquecimiento teórico – metodológico que logre durante su proceso formativo incrementará el bagaje con el que cuenta para ejercer su actividad profesional, particularmente aquellas relacionadas con la educación, por ejemplo: la docencia, a la cual le es inherente el *sentido de solidaridad social*.

El programa de maestría se fundamenta en la LGE, art. 2 desde el momento en el que se asume que *en el proceso educativo deberá asegurarse la participación activa del educando*. Se confía en que el nivel de

participación e involucración de los maestrantes respecto de su propio proceso de aprendizaje sea acorde a su nivel de desarrollo, tanto personal como profesional y coincida en un alto grado con los principios del aprendizaje autónomo, entendido como *el ejercicio de la responsabilidad [en el proceso de aprendizaje], un alto grado de independencia en la ejecución de tareas de aprendizaje y la utilización del profesor como fuente de recursos* (Jiménez, 1994. En Faber y Jiménez, 2000).

Debido al nivel educativo de que se trata, el proceso formativo de la maestría incluye, en los diversos niveles de la planificación de las actividades educativas (planes y programas) el fomento de las *actitudes que estimulen la investigación y la innovación científico y tecnológica*, tal como lo marca la LGE en su artículo séptimo, inciso VII.

El fundamento desde el Plan Nacional de Desarrollo (PND). La maestría se fundamenta en el PND en la medida en que contribuye al logro del objetivo 9 del eje 3, en el que se establece: *eleva la calidad educativa*; particularmente en cuanto al inciso 9.2, que a la letra dice: *Reforzar la capacitación de profesores, promoviendo su vinculación directa con las prioridades, objetivos y herramientas educativas en todos los niveles*. Debido a que el programa educativo es de reciente creación se ha cuidado la pertinencia de los contenidos, a la vez, la actualidad de los mismos, ello en coincidencia con el inciso 9.3 del eje 3 del PND en donde se establece el objetivo de:

Actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica. (PND, 2007)

El logro de los aprendizajes propuestos en los planes y programas de estudio de la maestría incidirá en el incremento de la eficacia en el desempeño profesional de los maestros, que en términos económicos equivale a sostener que se incrementará su *productividad y competitividad*, tal como se expone en la cita del párrafo anterior.

La maestría contribuye también al objetivo 11 del eje 3 del PND, puesto que, aunque no se trata específicamente de la tecnología en sentido de los avances tecnológicos en materia de comunicación, sí se encuentra en los programas de estudio y en la ejecución del propio programa de la maestría el uso de éstos en el ámbito de la educación. Consecuentemente, la maestría que aquí se propone sí constituye una propuesta enfocada a: *impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de las estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida* (PND, 2007: 187). El programa de maestría constituye una estrategia que impulsa *la capacitación de las maestras en el acceso y uso de nuevas tecnologías y materiales digitales*. (PND, 2007: 188).

La maestría, en congruencia con el PND, fortalece *el uso de nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y el desarrollo de habilidades en el uso de tecnologías de la información y la comunicación* (PND, 2007: 188) debido a los contenidos temáticos propios de la maestría y al nivel de transferencia que los maestrantes logren aplicar en su contexto laboral.

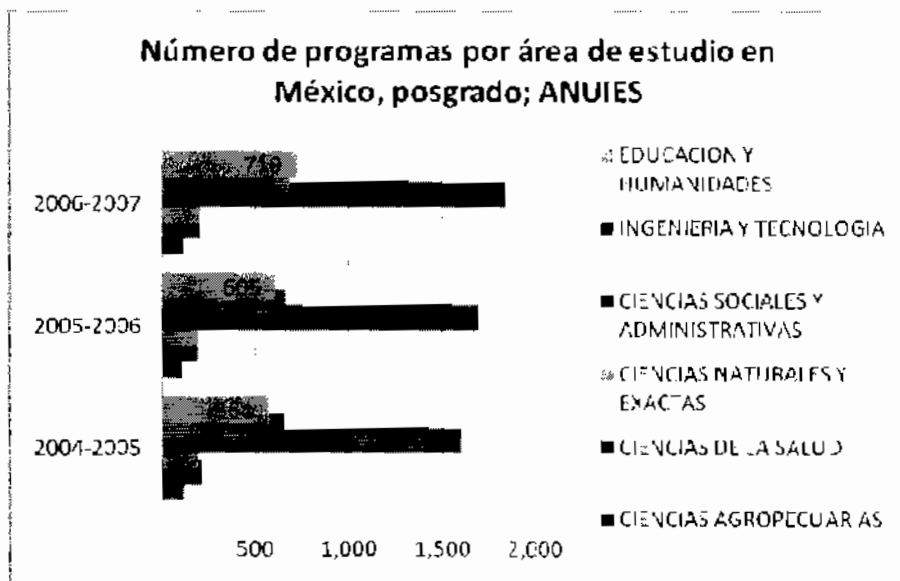
El fundamento desde el Programa Sectorial de Educación (PSE) (2007-2012). Debido a que el programa sectorial de educación se elabora en congruencia con el PND, la maestría está, consecuentemente, fundamentada también en el PSE. Aporta al logro del objetivo 1 en cuanto a *eleva la calidad de la educación, específicamente para que las estudiantes mejoren su nivel de logro educativo* (PSE, 2008: 3). Es de esperarse que lo aprendido en la maestría en torno a los procesos de aprendizaje sea aplicado por los maestros, con lo que se esperarían un incremento en los logros educativos de sus alumnos.

La maestría apoya el incremento en el nivel de calidad educativa desde varias perspectivas, incluidas en el PSE: *Los criterios de mejora de la calidad deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos.* (PSE, 2008: 3). La maestría incide, particularmente, en la capacitación de los profesores, los métodos de enseñanza y los recursos didácticos.

La maestría es también una respuesta al objetivo 2 del PSE en el sentido de que contribuye a *ampliar las oportunidades educativas* (PSE, 2008: 4). Así como del objetivo 3: *Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes* (PSE, 2008: 4), puesto que, el programa es en sí mismo una propuesta que integra, en su ejecución, y aborda temas relacionados con la tecnología educativa.

Las maestrías en educación y humanidades en México

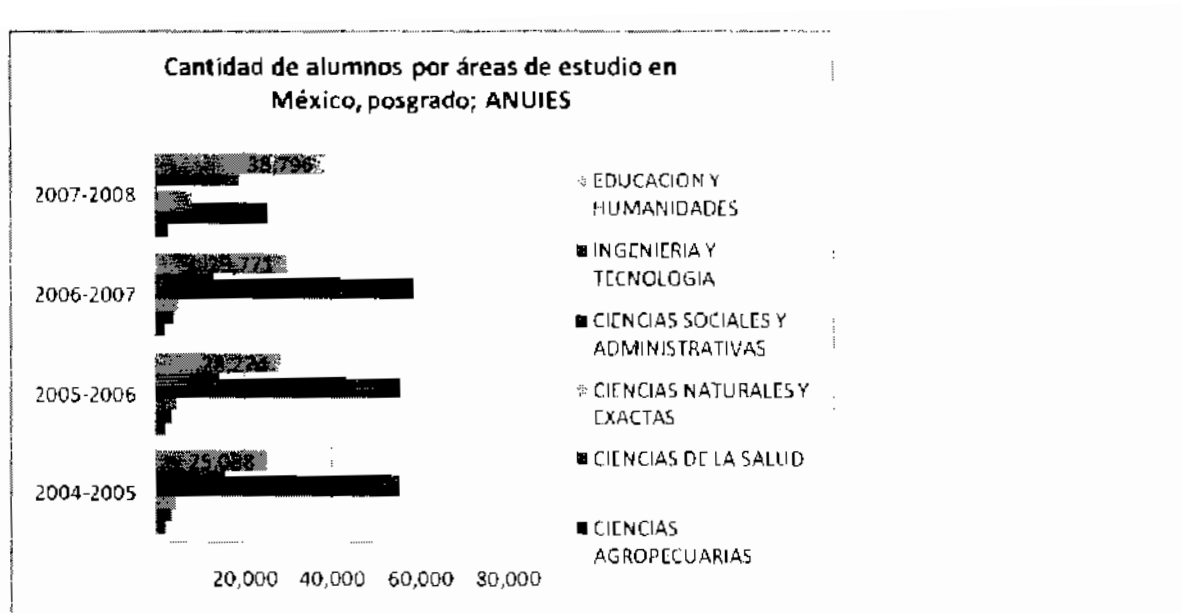
Un análisis de las maestrías en educación y humanidades permite conformar una visión de conjunto a partir de la cual es factible valorar el peso relativo de este segmento educativo en torno al resto de las áreas en el nivel de posgrado, por ejemplo, uno de los primeros datos que es posible comparar es el que se refiere al número de programas de maestrías en las 6 áreas en las que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) proporciona información. Así, se tiene que el área de Educación y Humanidades es similar al de Ingeniería y Tecnología; pero un tercio de las Ciencias Sociales y Administrativas. La siguiente gráfica ilustra lo anterior de manera más precisa.



Fuente: Construcción propia a partir de ANUIES (2004-2008).

A partir de la información anterior se rescata que de 2004 a 2007 (último dato que proporciona ANUIES), los programas de maestría de Educación y Humanidades se ha incrementado en un 27.48%, lo que representa un crecimiento en 155 nuevos programas en tan sólo tres años, más de 50 programas por año.

A la vez, la población estudiantil de quienes se inscriben en maestrías de esta área de estudio ha incrementado en un 54.65% en los mismos tres años, al pasar de 25088 en 2004 a 38796 en 2008; en promedio un incremento de 3427 maestrantes por año. La siguiente gráfica ilustra este incremento, a la vez, que la comparación proporcional con el resto de las áreas de estudio.

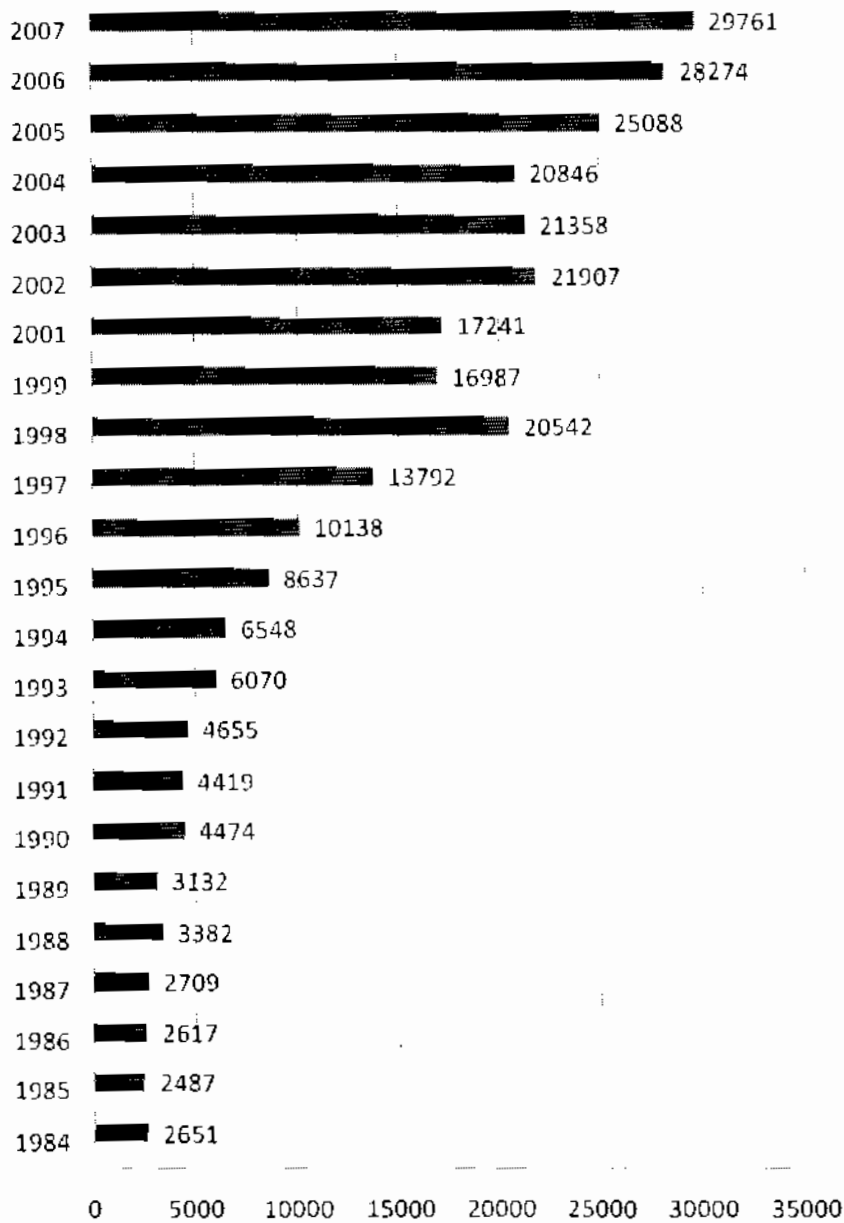


Fuente: Construcción propia a partir de ANUIES (2004-2008).

La información que figura en la ilustración anterior permite inferir que la población escolar de los programas de maestría en Educación y Humanidades capta más estudiantes que los de, por ejemplo, ingeniería y tecnología; puesto que la diferencia numérica en relación al número de programas es poco significativa, sin embargo, al comparar la población estudiantil se observa una diferencia de casi el 100%, durante 2008.

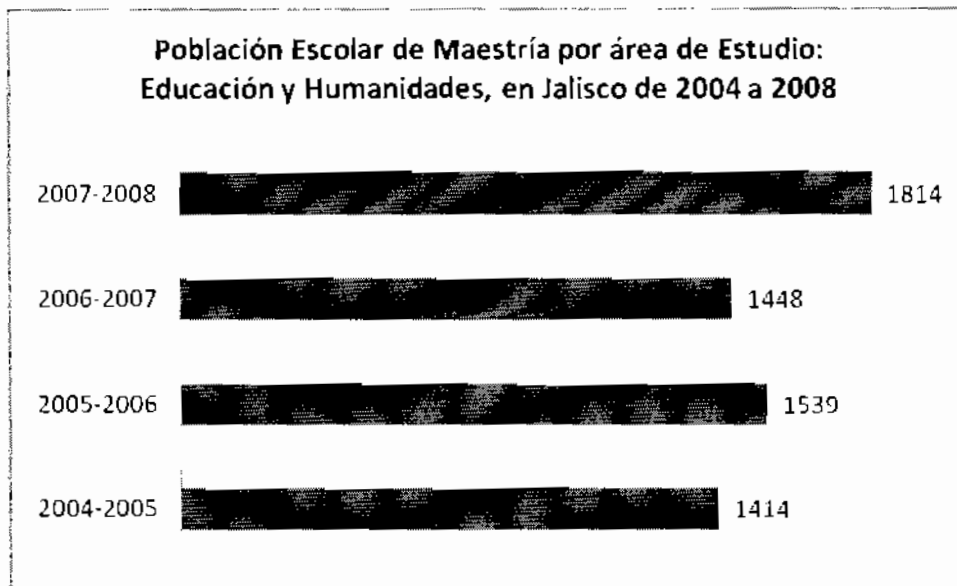
La dinámica de la población en el área de educación y humanidades ha registrado un crecimiento continuo desde 1984, tal como se observa en la siguiente gráfica en la que sólo se aprecia hasta el año 2007, que es la información a la que se ha tenido acceso a través de la página web oficial de ANUIES. La siguiente gráfica ilustra el crecimiento de la población estudiantil en las maestrías del área de educación y humanidades desde 1984 hasta 2007. Destaca que en la última década registrada (1997-2007) el crecimiento ha sobrepasado el 100% de alumnos.

POBLACIÓN ESCOLAR DE MAESTRÍAS POR ÁREA DE ESTUDIO (EDUCACION Y HUMANIDADES), 1984-2007



Fuente: Construcción propia a partir de ANUIES (2004-2007).

La dinámica de esta población es, en alguna medida, reflejo del comportamiento del posgrado en México. Ahora bien, en el Estado de Jalisco, la población escolar de maestría por área de estudio en Educación y Humanidades, de conformidad con los datos de ANUIES ha registrado los siguientes datos del 2004 al 2008.



La información anterior permite establecer un parámetro comparativo de la proporción de la población escolar de Maestría por área de estudio de Educación y Humanidades en el Estado de Jalisco, respecto de la que se ha registrado a nivel nacional, es decir, el cual es, en promedio, menor al 5%. Es decir, que los alumnos inscritos en los programas de maestría del área de Educación y Humanidades en el Estado de Jalisco constituyen menos del 5% de los que se encuentran inscritos a nivel nacional. Aquí es importante mencionar que las maestrías en educación sólo integran una proporción de todas las maestrías que conforman el área de Educación y Humanidades, sin embargo, el dato preciso no se logró obtener al momento de realizar esta indagación.

En cuanto a la concentración nacional de la población de maestría por área, subárea y programa que proporciona la ANUIES, en 2004 (último año al que se ha tenido acceso a la información detallada), se registraron 107 programas de maestría relacionados con la educación, de los cuales en 20 casos se omitió información en torno a su población.

A partir de los programas que sí se encuentra registrada la población escolar, el total asciende a 16032 estudiantes. Este dato no incluye la población de las maestrías que no reportan su población a ANUIES, tales como, las de las Secretarías de Educación de los Estados y la Universidad Pedagógica Nacional, entre las más importantes. Incluso, sin estas omisiones señaladas, la población de las maestrías en educación, registrada en el anuario (ANUIES, 2004) equivale a dos tercios de la que se reporta para toda el área de Educación y Humanidades.

Destaca el hecho de que 53 programas reportan una población estudiantil menor a 50 personas; 11 cuentan con una población que oscila entre 100 y 50 estudiantes (ver anexo). En tanto que la población de otros 16 programas oscila entre 107 y 452 estudiantes; quedando solamente cinco programas que superan una población registrada de mil estudiantes, estos son: Ciencias de la educación, Educación, Desarrollo educativo, Educación superior y Pedagogía, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Concentración nacional de la población de maestría por área, subárea y programa, 2004 (ANUIES, 2004:143-145)		
	Educación	
1	Ciencias de la Educación	3206
2	Educación	2874
3	Desarrollo educativo	1377

Concentración nacional de la población de maestría por área, subárea y programa, 2004 (ANUIES, 2004:143-145)		
4	Educación superior	1166
5	Pedagogía	1084
6	Metodología de la formación y de la enseñanza aplicada	452
7	Investigación educativa	358
8	Psicopedagogía	341
9	Docencia	320
10	Educación familiar	284
11	Educación de campo: Formación docente y práctica	267
12	Educación con intervención en la práctica educativa	246
13	Docencia en educación superior	234
14	Enseñanza de las ciencias	224
15	Tecnología educativa	221
16	Enseñanza superior	204
17	Docencia universitaria	194
18	Educación ambiental	189
19	Educación campo formación docente	155
20	Educación básica	134
21	Docencia en ciencias sociales	112
22	Planeación educativa	107
23	Docencia y procesos institucionales	97
24	Práctica docente e investigación cultural	93
25	Innovación educativa	88
26	Didáctica y conciencia histórica	83
27	Educación de la sexualidad humana	80
28	Ciencias con docencia	76
29	Docencia e innovación educativa	76
30	Educación especial	75
31	Docencia para la cultura física	68
32	Educación y desarrollo docente	65
33	Educación de campo: Formación docente	56
34	Planeación y desarrollo educativo	50
35	Educación humanista	49
36	Educación media y universitaria	49
37	Enseñanza de las matemáticas	49
38	Calidad en educación	48
39	Educación infantil: Desarrollo del niño 0 a 6 años	46
40	Enseñanza de las matemáticas: Educación matemática y computación educativa	43
41	Educación en ciencias naturales	42
42	Educación para la paz	42
43	Docencia jurídica	41
44	Educación universitaria	39
45	Necesidades educativas especiales	37
46	Educación en psicología y orientación vocacional	36
47	Innovación en la educación	36
48	Ciencias de la educación familiar	35
49	Educación con campo de desarrollo curricular	35

Concentración nacional de la población de maestría por área, subárea y programa, 2004 (ANUIES, 2004:143-145)		
50	Educación en administración educativa	34
51	Docencia e investigación de educación superior	30
52	Educación en el área de docencia e investigación	30
53	Educación y procesos cognoscitivos	30
54	Enseñanza efectiva	30
55	Procesos educativos	30
56	Estudios de filosofía de México	27
57	Ciencias en enseñanza de las matemáticas	26
58	Educación física	26
59	Educación campo formación de docentes y práctica profesional	25
60	Educación en la enseñanza de las ciencias sociales	25
61	Docencia en ciencias de la salud	24
62	Ciencias educativas	23
63	Docencia y administración educativa	23
64	Educación: Formación docente y comunicación educativa	23
65	Educación con acentuación en docencia	22
66	Enseñanza del inglés como segunda lengua	22
67	Ciencias de la educación en psicología pedagógica	20
68	Educación en ciencias	19
69	Análisis y desarrollo de la educación	18
70	Didáctica de las artes	17
71	Educación indígena	17
72	Educación campo innovación educativa	17
73	Educación: Planeación educativa	17
74	Calidad de la educación superior	16
75	Desarrollo docente	16
76	Docencia y capacitación	16
77	Educación campo práctica docente	16
78	Educación formación docente	16
79	Enseñanza de la lengua materna	15
80	Educación y nuevas tecnologías	13
81	Ciencias de la educación en administración e investigación	12
82	Educación matemática	11
83	Investigación y desarrollo de la educación	11
84	Enseñanza de la lengua y la literatura	10
85	Ciencias de la educación en docencia e investigación	9
86	Desarrollo educativo vía medios	8
87	Docencia de las matemáticas	5
88	Cognición educativa	S/D
89	Docencia superior	S/D
90	Docencia e investigación educativa	S/D
91	Docencia en Medicina	S/D
92	Educación campo currículum e innovación pedagógica	S/D
93	Educación matemática y computación	S/D
94	Educación odontológica	S/D
95	Educación de adultos	S/D
96	Educación en comunicación	S/D

Concentración nacional de la población de maestría por área, subárea y programa, 2004 (ANUIES, 2004:143-145)		
97	Educación en desarrollo cognitivo	S/D
98	Educación campo práctica educativa	S/D
99	Educación: Desarrollo e innovación educativa	S/D
100	Educación: Formación docente en el ámbito regional	S/D
101	Educación: Formación docente y práctica	S/D
102	Educación: intervención pedagógica	S/D
103	Formación y capacitación de recursos humanos	S/D
104	Investigación en ciencias de la educación	S/D
105	Planeación de la educación superior	S/D
106	Tecnología para el aprendizaje	S/D
107	Tecnología y educación	S/D
		16032

Los datos anteriores permiten ir conformando un panorama de los programas de maestría a nivel nacional, relacionados con la educación. Destaca el incremento de la población estudiantil en los últimos años, lo cual constituye un indicio de la importancia que socialmente se le concede a la educación a la hora de elegir el programa de maestría. Ello constituye argumentos a favor de la apertura de un programa en esta área del conocimiento humano y en este nivel educativo.

Destaca el hecho de que cinco nombres de los programas de maestría en Educación concentran la mayoría de la población estudiantil de estos programas de posgrado, a saber, ciencias de la educación, Educación, Desarrollo Educativo, Educación Superior, Pedagogía.

La calidad de los programas de Maestría en Educación México

Después de los datos cuantitativos hace falta un acercamiento de tipo cualitativo; enfoque que proporciona Moreno (1998), quien realizó un mapa de la problemática de los posgrados en educación en México, centrandó su atención en siete aspectos fundamentales: 1) orientación curricular, 2) motivos para la oferta y la demanda, 3) infraestructura institucional de apoyo académico, 4) académicos, 5) estudiantes y 6) procesos de formación, 7) campo de la educación. Ese mapa se caracteriza por lo siguiente:

- 8) Falta claridad en los objetivos [...] suelen ser sumamente generales. [...] En muchos de los posgrados que declaran formar investigadores educativos existe una visión nebulosa de lo que significa ser investigador y de las competencias necesarias para realizar investigación; esto se refleja en una formación no ligada a la práctica de la investigación y entendida más como acumulación de cursos como generación de procesos y desarrollo de habilidades.
- 9) Motivos para oferta y demanda. [...] Acceder a programas de posgrado en educación se ha convertido en una importante expectativa para la promoción laboral y salarial.
- 10) Infraestructura institucional de apoyo académico. [...] En gran cantidad de casos el prestigio de las instituciones que ofrecen posgrados es sumamente pobre [debido a] la carencia de infraestructura y el poco rigor académico.
- 11) Académicos. En su mayoría, los programas de posgrado en educación no tienen académicos con dedicación exclusiva, [...] sólo maestros de materia. [...] Entre los académicos [...] existen múltiples imágenes del proceso [de formación] global que no son compartidas entre ellos; esto dificulta la realización de un trabajo académico con objetivos comunes [...] No hay correspondencia entre el número

de investigadores que tiene el país y el número de posgrados, lo que significa que hay muchos profesores en los posgrados que no son investigadores activos.

- 12) Estudiantes. Existen diferentes criterios para la elección de candidatos [...] [Algunas de sus] características son: no han desarrollado habilidades para investigar, presentan problemas de expresión oral y escrita que difícilmente superan, han vivido la cultura de la repetición, tienen serias lagunas de formación, no saben cómo aplicar lo que han aprendido, los productos de investigación tienen diversos niveles de calidad [entre los que se encuentran] redacción, ortografía, presentación, omisiones, plagio, ausencia de relevancia, inconsistencias. [...] Es común que los egresados se caractericen por ser *investigadores de la educación en general*, establecen lazos de dependencia intelectual con sus profesores, no continúan haciendo investigación, ya sea por el esquema social, porque no hay trabajo, o porque sólo existió en ellos el interés por una certificación.
 - 13) Procesos de formación. Énfasis en la transmisión de información a nivel de memoria y repetición. [...] Sin relevancia para propiciar una verdadera construcción de objetos de estudio. [...] Coexiste el enciclopedismo [...] Se da prioridad al manejo de una o dos técnicas [...] No se pone énfasis en la construcción de un campo específico de conocimiento al hacer investigación. [...] Se pone muy poco énfasis en la formación de actitudes investigativas.
 - 14) Campo de la educación. [...] La masa crítica del conocimiento está dispersa. [...] Se ha distorsionado la concepción del profesor-investigador.
- (Moreno, 1998)

Este es un panorama no solamente claro e ilustrativo sino completo en cuanto a los elementos que incluye. En él se refieren con precisión las principales dificultades que enfrentan las maestrías en educación en México. Que al conocerlas se intentará evitarlas en la medida de lo posible, para lograr un programa de buena calidad.

Las maestrías en educación en Jalisco

Oropeza (1999) ha señalado cómo en la década de 1970 se inició la apertura de posgrados en educación en el estado de Jalisco; con dos de ellos, en la siguiente década se inaugurarían cinco y de 1990 a 1997, serían 10 nuevos programas de maestría. Considera que los posgrados se caracterizaron, antes de 1990, por: a) el fundamento de apertura del programa es la capacitación pedagógica de los docentes de la propia institución, consecuentemente b) gran parte de los estudiantes provienen de la propia institución que ofrece el programa, c) sus objetivos son extensos y variados, lo que propicia que la formación sea general, d) débil consistencia de cuerpos docentes de estos programas, e) la investigación no era una actividad institucionalizada. En la siguiente tabla se da cuenta de los programas educativos que se abrieron en ese periodo (1972-1989).

Año	Institución	Maestría en:	Perfil
1972-1984	Escuela Normal Superior de Oaxaca ³	Educación media	
1974	Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG)	Educación	Administración educativa
1982	Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA)	Educación	Investigación y administración educativa

³ Durante este periodo, ésta institución estableció un módulo de estudios de posgrado en Guadalajara.

1985	Universidad de Guadalajara	Psicología educativa	Investigación, docencia y planificación de proyectos educativos
1986	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)	Educación	Investigación (innovación de la práctica)
1987	Escuela Normal Superior Nueva Galicia	Educación	Capacitar a formadores de docentes
1987-1989	Instituto Politécnico Nacional	Educación primaria	

Fuente: Construcción propia a partir de Oropeza (1999).

Es importante destacar que, no obstante, las deficiencias y dificultades de los programas de maestría en educación, existe un paralelismo en el tiempo en el que se ha identificado la aparición de la primera y segunda generación de investigadores educativos, particularmente en el Distrito Federal, así como del primero y segundo periodo de la investigación educativa en México.

Sin embargo, el problema de la calidad de las maestrías no era exclusivo ni de Jalisco ni de las dedicadas a la educación, Domínguez (sólo referido por Minakata; 1997) denominó, en 1981, a estos programas como Maestrías Centauro caracterizadas por:

Un proceso formativo al que se podía acceder desde cualquier licenciatura y que no disponían de los recursos humanos cualificados para implementar los procesos formativos del nivel [...] convirtiéndolas en una opción más para la actualización en competencias profesionales. (Minakata, 1997)

En la siguiente década se abrieron más programas de maestría en educación, de las que se da cuenta en la siguiente tabla.

Año	Institución	Maestría en:	Perfil
1990	Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM)	Ciencias de la educación	
1991	Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS)	Investigación educativa	
1991-1993; 1996-	Universidad de Guadalajara	Educación superior	Desarrollar competencias pedagógicas en profesores del nivel medio superior
1991-1993	Universidad de Guadalajara	Enseñanza de las ciencias	Desarrollar competencias pedagógicas en profesores del nivel medio superior, particularmente en profesores de ciencias exactas e ingenierías
1991	Universidad de Guadalajara	Investigación en ciencias de la educación	Formar nuevos investigadores de los fenómenos educativos
1992	Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM)	Educación con especialidades	Mejorar el desempeño docente y realizar investigación sobre el proceso educativo
1993	Sistema de Superación Magisterial	Educación con intervención de la práctica educativa	Generar propuestas de intervención de la práctica educativa
1994	Universidad La Salle (ULSA)	Educación	Propiciar el análisis, la comprensión y la innovación de la práctica educativa

Año	Institución	Maestría en:	Perfil
1996	Instituto Mexicano de Pedagogía	Posgrado pedagógico para la calidad total de la praxis educativa	
1997	Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM)	Tecnología educativa	Aumentar la eficiencia en el aprendizaje mediante el uso de tecnología
1998	Universidad Pedagógica Nacional	Desarrollo Educativo vía medios, campo: Gestión y administración de la dirección escolar.	

Fuente: Construcción propia a partir de Oropeza (1999).

En la experiencia referida por Minakata (1997) de 1990 a 1997 uno de los principales problemas de estos programas de maestría es el relativo a la eficiencia terminal, tal como lo señala:

Los porcentajes de titulados en relación a los egresados: en el CIPS el 33 %; en ISIDM, el 7 %, con más de cinco años de operación. Los demás posgrados con apenas sólo tres cursos escolares de iniciar su operación duplican ya el número de alumnos de primer ingreso en relación a los primeros: 647 alumnos contra 317, sin ningún titulado. Este mismo fenómeno se observa en diferentes estados de la República Mexicana, como en el vecino estado de Guanajuato. (Minakata; 1997)

Para sustentar su afirmación proporciona la siguiente evidencia:

Escuela o institución	Primer Ingreso	Matrícula total	Egresados	Titulados	Total de grupos
Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS).	15	48	74	23	3
Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM).	120	269	598	43	13
Escuela Normal Superior de Especialidades (ENSE).	58	129	no hay	no hay	4
Escuela Superior de Educación Física (ESEF).	28	80	no hay	no hay	3
Sedes de la maestría en Educación: Intervención en la Práctica Educativa (6 sedes: 3 en Guadalajara, 1 en Arandas, 1 en Pto. Vallarta y 1 en Unión de Tula.	247	438	486	no hay	17
Totales	468	964	1158	66	40

Es realmente significativo que hacia 1997, habían egresado 1158 maestrantes provenientes de 5 programas de maestría; de los cuales, sólo se habían titulado 66, esto es aproximadamente el 6%. En parte, esta baja titulación se debe a las características propias de estos posgrados, que Minakata (1997) refiere en los siguientes términos, es importante observar la similitud con lo descrito por Moreno (1998):

- Diseños y propuestas curriculares que operan *ad experimentum* (construcciones sobre la marcha).
- Reducido personal de tiempo fijo [...] los asesores del área investigativa son de tiempo parcial (no investigadores de oficio). [...] Esto da lugar a diversas interpretaciones del mismo programa.
- Centros de documentación inadecuada.

- d) Dedicación de tiempo parcial de los alumnos.
- e) Acceso desde diferentes campos de formación profesional de licenciatura.
- f) Horario vespertino, nocturno y de fin de semana.
- [...]
- a) Perfiles de ingreso inexistentes en cuanto a competencias.
- b) La no disponibilidad del tiempo de los alumnos para hacer paso a paso y sistemáticamente lo requerido y para aprender haciendo. [...] leer acerca de... [en lugar de] que hacer.
- c) Dificultades graves de articulación metodológica.
- d) Confusión entre protocolos, operaciones constitutivas del proceso investigativo y reportes. [...] Uno de cada diez alumnos distingue entre quehaceres y resultados.
- e) Distintos criterios para identificar y valorar operaciones, competencias y productos resultantes de los procesos de enseñanza. [...] en síntoma de una enseñanza centrada en *repetir, recitar, dar* más que en una de construir.
- f) Saberes fundantes deficientes. (Conceptos utilizados por Sánchez Puentes: 1995)
- g) Graves deficiencias en el dominio de operaciones de investigación documental. (Minakata; 1997)

Será importante saber si para el 2004, año en el que existían 18 programas de maestrías en educación en Guadalajara aún prevalecía este diagnóstico, tanto el de Minakata (1997) como el de Moreno (1997). Los programas son los siguientes:

Institución	Programa de Maestría en:
Centro de Desarrollo Humano y Familiar	Ciencias de la Educación Familiar
Centro de Educación y Atención en la Salud y la Sexualidad	Educación de la Sexualidad Humana
Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales*	Investigaciones Educativas
Coordinación de Estudios de Posgrado* Centro de Estudios de Posgrado+++	Educación con Intervención en la Práctica Educativa
Escuela Normal Superior de Especialidades	Educación Especial** (Programa suprimido)
Escuela Superior de Educación Física	Educación Física**
Instituto Superior de Investigación y Docencia	Ciencias de la Educación
Instituto Tecnológico Superior de Zapopan	Matemáticas Educativas para la Enseñanza Media Superior y Tecnológica
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	Educación y Procesos Cognoscitivos
Unidad UPN. 141 Guadalajara++	Educación, Campo Innovación Educativa
Universidad Autónoma de Guadalajara	Educación
Universidad de Guadalajara Cucba	Educación Ambiental
Cucsh	Investigación en Ciencias de la Educación+
Cu Ciénega Ocotián	Educación**
Campus Universitario del Norte Puerto Vallarta	Educación***
Universidad del Valle de Atemajac	Educación
Universidad La Salle Guadalajara	Educación
Universidad Panamericana. Plantel Guadalajara	Pedagogía

Fuente: ANUIES (2004). *Anuario estadístico población escolar de posgrado*. Pp. 267-281

* Imparte sólo estudios de posgrado

** Programa suprimido

*** Programa suspendido

+ Datos no disponibles

++ Unidad de reciente registro

+++ Con sedes en Arandas, Ciudad Guzmán, Colotlán, Guadalajara, Lagos de Moreno, Puerto Vallarta, San Antonio Matute, Tonalá, Unión de Tula y Zapopan.

El anuario de ANUIES de 2006 (último que se ha publicado), registra básicamente los mismos programas que en 2004. Aquí es importante aclarar que el análisis de la oferta educativa incluye 23 programas de maestría en educación en Jalisco, lo que significa dos programas más de los que figuran a continuación, aunque no se incluyen todos los de la siguiente lista, sino algunos de ellos y otros.

Institución	Programa
Centro de desarrollo humano y familiar	Maestría en Ciencias de la educación familiar
Centro de educación y atención en la salud y la sexualidad	Maestría en Educación de la sexualidad humana
Centro de estudios superiores del golfo	Maestría en Educación en: administración de la educación Maestría en educación en: metodología de la docencia
Centro de investigaciones pedagógicas y sociales	Maestría en Investigaciones educativas
Fundación internacional para la educación holista	Maestría en Educación holística
Instituto de enseñanza básica técnica media y superior tercer milenio	Maestría en Educación
Instituto superior de investigación y docencia	Maestría en Ciencias de la educación
Instituto tecnológico superior de zapopan	Maestría en Matemáticas educativas para la enseñanza Media superior
Unidad UPN. 144 Ciudad Guzmán	Maestría en Educación en innovación educativa
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	Maestría en Educación y procesos cognoscitivos Maestría en Gestión directiva de instituciones educativas
Unidad UPN. 141 Guadalajara	Maestría en Educación en: innovación educativa
Unidad UPN. 143 Autlán	Maestría en Educación
Unidad UPN. 145 Zapopan	Maestría en Educación
Universidad Autónoma de Guadalajara	Maestría en Educación Maestría en Enseñanza de las matemáticas
Universidad de Guadalajara	Investigación en ciencias de la educación
Universidad del Valle de Atemajac	Maestría en Educación
Universidad Marista de Guadalajara	Maestría en Innovación educativa
Universidad Panamericana	Maestría en pedagogía

Red de posgrados en Educación en Jalisco⁴

En el estado de Jalisco se ha comenzado a conformar una estructura que proporcione una organización a los posgrados en educación que se ofertan en la región centro – occidente de México con diversas finalidades, a continuación se expone una nota en la que se da cuenta de ello.

En marzo de 1998, en el marco del Primer Encuentro Regional de Estudiantes y Académicos de Posgrado en Educación, realizado en Guadalajara, Jalisco, representantes de instituciones de posgrado de la Región Centro-occidente participaron en un Taller de Vinculación Académica.

Durante ese taller, los participantes decidieron formalizar un acuerdo de colaboración y apoyo mutuo para fortalecer y mejorar la calidad de los programas de posgrado en educación de la región.

Con base en este compromiso, los representantes se volvieron a reunir con el fin de presentar propuestas para un futuro Acuerdo de vinculación. Tal reunión se realizó el día 8 de mayo de 1998 en las instalaciones del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM). Ahí se elaboró el documento definitivo de dicho Acuerdo, mismo que fue signado por los representantes de las instituciones.

Son 13 las instituciones que conforman la Red: los centros de Estudios de Posgrado de la Secretaría de Educación Jalisco, el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS), la Escuela Normal Superior de Especialidades (ENSE), el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), la Universidad de Colima (UC), la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), la Universidad La Salle (Guadalajara), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, unidades Guadalajara y Tlaquepaque), el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del estado de Guanajuato (ISEPEG), la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (UNSOG), la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) y la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN).

Hasta el momento la Red ha realizado las siguientes actividades:

- Un Taller de evaluación curricular en el que participan los programas de posgrado que están en proceso de reforma curricular.
- Organización del II Encuentro Regional de Estudiantes y Académicos de Posgrado en Educación, en Guanajuato, Gto.
- Una página Web de la Red, que contiene información general sobre los posgrados, asesores, investigadores y líneas de investigación, diseñada por la Universidad de Colima.
- Participación en el Foro de Investigación Educativa, preparatorio al V Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Programa de vinculación interinstitucional.
- Programa para la formación de asesores de posgrado.
- Marco normativo de la Red.

⁴ Tomado de la Guía informativa de los posgrados en educación en Jalisco, La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE. Recuperado en marzo de 2011 de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu13/canela13.htm>.

• Algunos de los acuerdos establecidos por el grupo son:

1. Conformar un grupo colegiado interinstitucional, que establezca las condiciones mínimas necesarias para la vinculación integral de los diferentes programas de posgrado en educación de la región.

2. Caracterizar el modelo educativo de cada institución, para diseñar escenarios futuros deseables y factibles.

3. Programar actividades académicas conjuntas.

4. Integrar una red que utilice los medios electrónicos de comunicación.

5. Realizar análisis de factibilidad para crear programas específicos de intercambio.

6. Fortalecer los perfiles profesionales de los programas participantes.

Estudio de la Oferta educativa

La apertura de un nuevo programa de estudios requiere de realizar un análisis comparativo de la oferta educativa existente y relativa a programas iguales o similares al que se pretende ofertar, por ello, se realizó una selección de programas educativos de nivel de maestría en el área de la educación con la intención de realizar un análisis comparativo.

La colecta de la información consistió en identificar los programas educativos de maestrías en educación tanto en el Estado de Jalisco como en otros estados de la República Mexicana. Por ello se procedió a identificar algunas de las instituciones de mayor prestigio en el Estado de Jalisco, en este sentido, se consultaron 23 programas educativos, a la vez, un número similar de programas tomados de universidades de otros estados de la república, en este sentido se consultaron y analizaron 46 programas de estudio de nivel de maestría en el área de educación en México.

El presente apartado de estudio de la oferta educativa incluye el listado de las instituciones y los programas consultados, se mencionan los datos que se incluyen en el anexo correspondiente; posteriormente se expone una ubicación de los programas en función del Estado de la República Mexicana en el que se oferta; en segundo lugar se explicita el análisis de la modalidad educativa en la que se oferta el programa; en tercer lugar, se procede a plasmar los resultados de un primer acercamiento analítico de la información colectada, en particular de los nombres de las maestrías en educación, considerando la frecuencia de los nombres y la agrupación en categorías de análisis más amplias.

Después se presenta el análisis de los objetivos curriculares generales de los programas educativos en función de los enfoques y considerando la intencionalidad educativa y el perfil de egreso; a partir de los mismos textos de los objetivos generales se procedió a identificar los ámbitos disciplinares o temáticos, las competencias que se sostiene se desarrollarán y la finalidad que las instituciones manifiestan en los objetivos de los programas de maestría. El perfil de egreso al que se aspira y que los programas educativos presentan fue también analizado en términos de conocimientos, habilidades y actitudes.

El análisis de la estructura curricular consistió en identificar las áreas de formación que se manifiestan en los textos de los programas educativos consultados. Finalmente, se realizó un análisis exhaustivo de los nombres de las asignaturas de todos los programas, atendiendo a categorías de análisis construidas a posteriori; identificando las áreas o dimensiones temáticas en las cuales se podrían agrupar tomando en cuenta sólo el texto del nombre de la asignatura.

Se incluye un apartado final de reflexiones en torno a los resultados de los diversos análisis aquí expuestos, más como una síntesis de lo encontrado que como recomendaciones curriculares.

La siguiente lista da cuenta de los 46 programas de estudio recuperados en el anexo correspondiente, en la primera columna figura el número que le corresponde, posteriormente, se ordenaron alfabéticamente en función del Estado de la república en el que se ubica el programa consultado, en la tercera columna se registró el nombre de la institución; en la cuarta, el del programa educativo y, finalmente, se anota la modalidad educativa.

No.	Estado	Institución	Programa	Modalidad
1	Aguascalientes	Universidad Autónoma de Aguascalientes	Maestría en Educación Básica	Mixta
2	Aguascalientes	Universidad Autónoma de Aguascalientes	Maestría en Investigación Educativa	Mixta
3	Chihuahua	Centro de Investigaciones en Materiales Avanzados, S.C. (CIMAV)	Maestría en Educación Científica	Escolarizada
4	Chihuahua	Instituto Interdisciplinario de Estudios Educativos y	Maestría en Docencia	Mixto

No.	Estado	Institución	Programa	Modalidad
		Organizacionales		
5	Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua	Maestría en Ciencias de la Educación	Escolarizada
6	Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua	Maestría en Educación Superior	Escolarizada
7	Ciudad de México	Universidad IBEROAMERICANA	Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación	Escolarizada
8	Colima	Universidad de Colima	Maestría en Educación Media Superior	Escolarizada
9	Distrito Federal	Universidad ICEL	Maestría en Ciencias de la Educación	Escolarizada
10	Estado de México	UNAM Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior	Escolarizada y no escolarizada
11	Estado de México	UNAM Facultad de Estudios Superiores Aragón	Maestría en Pedagogía	Escolarizada
12	Guanajuato	UNIVA	Maestría en Educación	Escolarizada
13	Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Maestría en Ciencias de la Educación	Mixta
14	Hidalgo	Universidad La Salle Pachuca	Maestría en docencia para la educación media superior y superior	No escolarizada
15	Jalisco	Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS)	Maestría en Investigación Educativa	Escolarizada
16	Jalisco	Fundación Internacional para la educación Holista	Maestría en Educación Holista	No escolarizada
17	Jalisco	Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISDM)	Maestría en Ciencias de la Educación	Escolarizada
18	Jalisco	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	Maestría en Administración de Instituciones Educativas	No escolarizada
19	Jalisco	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	Maestría en Educación	No escolarizada
20	Jalisco	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	Maestría en Tecnología Educativa	No escolarizada
21	Jalisco	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento	Escolarizada, no escolarizada y mixta
22	Jalisco	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas	Escolarizada, no escolarizada y mixta
23	Jalisco	Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE)	Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa	Escolarizada y no escolarizada
24	Jalisco	Universidad Autónoma de Guadalajara	Maestría en Educación	Escolarizada
25	Jalisco	Universidad Cuauhtémoc, plantel Guadalajara	Maestría en educación y procesos cognitivos	Escolarizada
26	Jalisco	Universidad de Guadalajara	Maestría en Educación	No escolarizada

No.	Estado	Institución	Programa	Modalidad
			Ambiental	
27	Jalisco	Universidad de Guadalajara	Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior	Escolarizada
28	Jalisco	Universidad de Guadalajara	Maestría en Investigación Educativa	Escolarizada
29	Jalisco	Universidad de Guadalajara	Maestría en Tecnologías para el aprendizaje	Escolarizada
30	Jalisco	Universidad del Valle de Atemajac	Maestría en Educación	Escolarizada
31	Jalisco	Universidad del Valle de México	Maestría en Educación	Escolarizada
32	Jalisco	Universidad Marista de Guadalajara	Maestría en educación básica y media superior	No escolarizada
33	Jalisco	Universidad Marista de Guadalajara	Maestría en Estrategias de Aprendizaje	No escolarizada
34	Jalisco	Universidad Marista de Guadalajara	Maestría en Innovación Educativa	Escolarizada
35	Jalisco	Universidad Pedagógica Nacional	Maestría en Desarrollo Educativo	Escolarizada
36	Jalisco	Universidad Pedagógica Nacional	Maestría en Educación	Escolarizada
37	Jalisco	Universidad TecMilenio	Maestría en Educación	Mixta
38	Puebla	Instituto de Estudios Universitarios, A.C. (IEU Online)	Maestría en Ciencias de la Educación	No escolarizada
39	Puebla	Universidad ANAHUAC/PUEBLA	Maestría en Educación	Escolarizada
40	Sonora	Instituto Tecnológico de Sonora	Maestría en Educación	Escolarizada y no escolarizada
41	Sonora	Universidad de Sonora	Maestría en Innovación Educativa	Escolarizada
42	Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	Maestría en Docencia	Mixta
43	Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco UJAT	Maestría en Educación	Escolarizada
44	Veracruz	Universidad Hernán Cortes, Xalapa, Ver.	Maestría en Educación	Escolarizada y no escolarizada
45	Veracruz	Universidad Veracruzana	Maestría en Educación	Escolarizada
46	Veracruz	Universidad Veracruzana	Maestría en Investigación Educativa	Escolarizada

Ahora bien, en el anexo correspondiente al rescate de los programas educativos que figuran en la lista anterior se procedió a recuperar la siguiente información:

- Nombre de la institución;
- Nombre del programa;
- Nombre del Estado de la República en el que se oferta;
- Modalidad educativa;
- Costos;

- Fuente de información;
- Objetivos curriculares;
- Perfil de ingreso;
- Perfil de egreso;
- Estructura curricular;
- Modalidad de titulación

Es necesario aclarar que en algunos casos no se tuvo acceso a toda la información, por lo que las celdas correspondientes quedan vacías, ello constituye el argumento fundamental por el que el análisis de algunos tópicos no se realiza, puesto que se considera que no se cuenta con información suficiente, consecuentemente invalida el análisis que se pudiese realizar puesto que tendría un sesgo en la información.

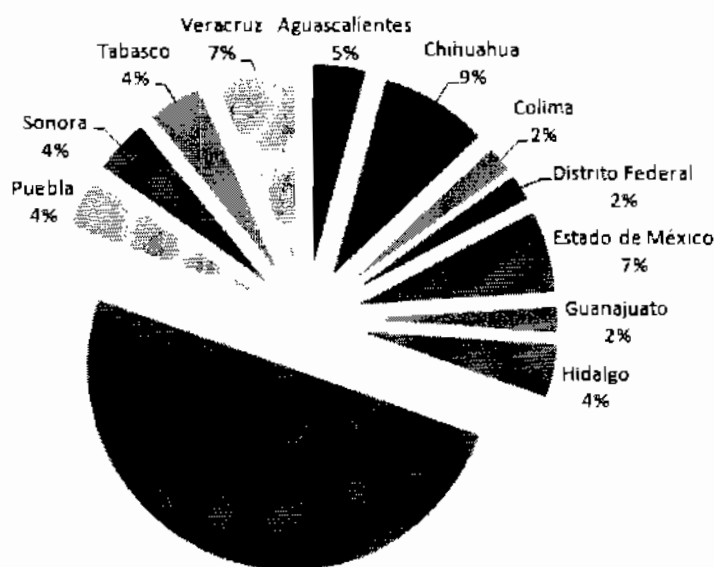
Ubicación de los programas de estudio consultados

A partir de la información de la lista anterior se puede afirmar que se incluyeron 12 Estados de la república mexicana para conformar la muestra de los programas de estudio respecto de maestrías en educación. A continuación se expone el número de programas de acuerdo al Estado correspondiente.

Aguascalientes	2
Chihuahua	4
Colima	1
Distrito Federal	1
Estado de México	3
Guanajuato	1
Hidalgo	2
Jalisco	23
Puebla	2
Sonora	2
Tabasco	2
Veracruz	3

La siguiente gráfica ilustra el porcentaje de programas respecto de cada uno de los Estados de la República que se incluyeron en la muestra, destaca que el 50% corresponde al Estado de Jalisco, debido a que es en este Estado en el que se pretende abrir el nuevo programa de estudio de maestría en educación.

Ubicación de las maestrías en los Estados de México



Modalidad educativa

La modalidad educativa de los programas consultados se registró de conformidad con lo establecido en el acuerdo 279 de la SEP, lo cual equivale a lo estipulado por la Secretaría de Educación Jalisco en el Instructivo Técnico 2011 para trámites relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios para impartir Educación Superior; es decir: modalidad escolarizada, no escolarizada y mixta. Se identificaron 25 programas educativos en modalidad escolarizada; 4 correspondieron a programas que se ofertan tanto en modalidad escolarizada como en no escolarizada; otros dos programas se ofertan en las tres modalidades establecidas por la autoridad; 9, de ellos, sólo en modalidad no escolarizada y, los 6 restantes se ofertan en modalidad mixta. La siguiente gráfica ilustra esta información en términos de porcentajes respecto de la muestra de 46 programas educativos.

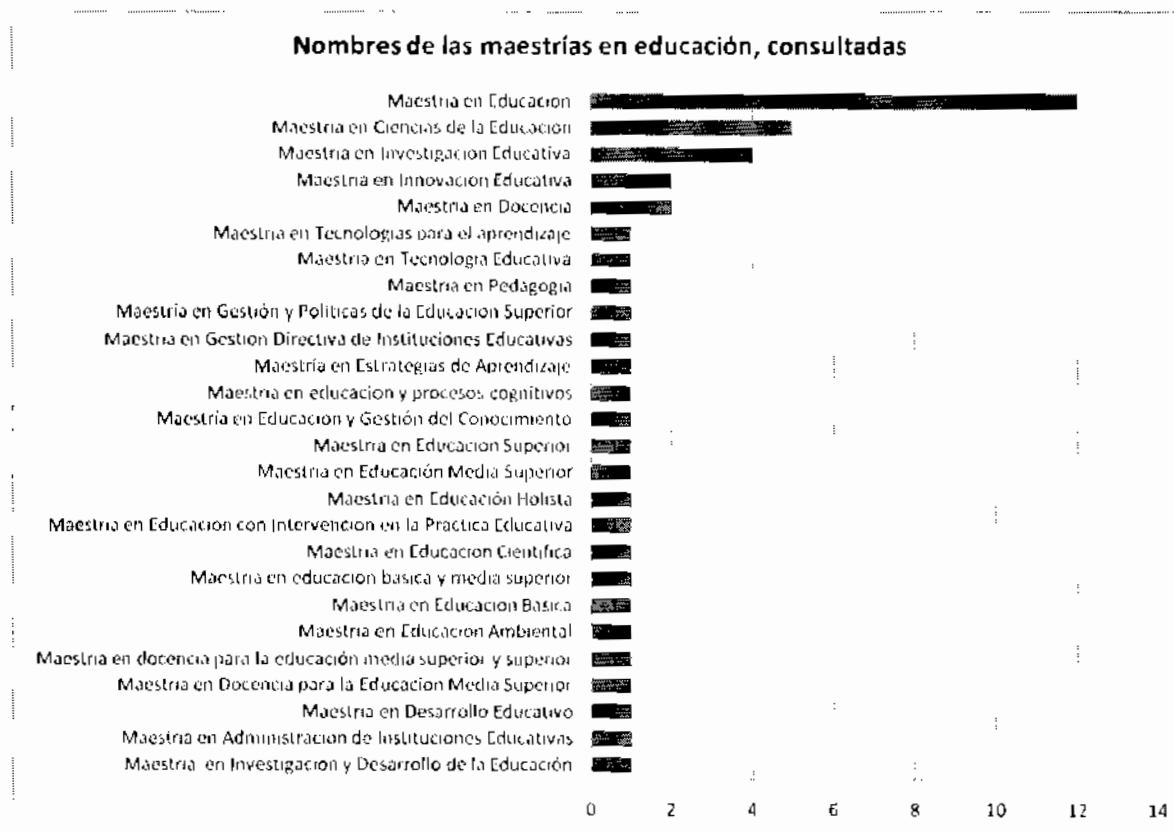
Modalidad de las maestrías en Educación



Nombres de las maestrías en educación

Un primer acercamiento a los nombres de las maestrías permite identificar una diversidad de 26 formas distintas de nombrarlas, consecuentemente, ello determina el enfoque respecto el abordaje de los temas correspondientes. Destaca que 12 programas de los 46 consultados llevan por nombre: Maestría en Educación; a otros 5 se les ha denominado: Maestría en Ciencias de la Educación; otros 4, se les denomina:

Maestría en investigación educativa. A la vez, se identificaron dos denominaciones para la Maestría en Innovación educativa y Maestría en Docencia; el resto de los nombres de las maestrías consultadas sólo alcanza una única mención. La siguiente gráfica ilustra las denominaciones de las maestrías en educación que conforman la muestra de este estudio de oferta educativa.

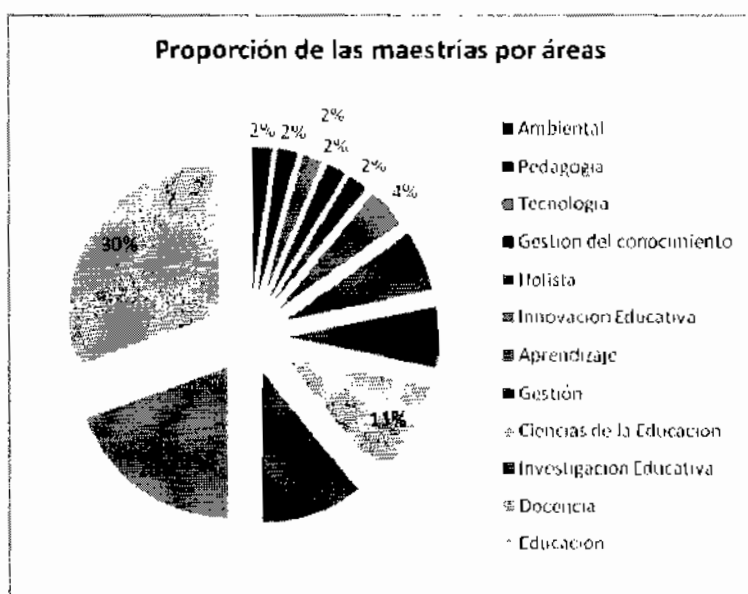


Un segundo acercamiento a la información anterior permite realizar una agrupación de algunos de los nombres en categorías más amplias, por ejemplo, considerar maestrías en educación con enfoque en el aprendizaje a aquellas que se denominan: a) Maestría en educación y procesos cognitivos, b) Maestría en estrategias de aprendizaje y c) Maestría en tecnologías para el aprendizaje. El ejercicio de categorización se ilustra en la siguiente tabla.

Nombre del programa		Categoría	
Maestría en Educación Ambiental	1	Ambiental	1
Maestría en Pedagogía	1	Pedagogía	1
Maestría en Tecnología Educativa	1	Tecnología	1
Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento	1	Gestión del conocimiento	1
Maestría en Educación Holista	1	Holista	1
Maestría en Innovación Educativa	2	Innovación Educativa	2
Maestría en educación y procesos cognitivos	1	Aprendizaje	3
Maestría en Estrategias de Aprendizaje	1		
Maestría en Tecnologías para el aprendizaje	1		

Nombre del programa		Categoría	
Maestría en Administración de Instituciones Educativas	1	Gestión	3
Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas	1		
Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior	1		
Maestría en Ciencias de la Educación	5	Ciencias de la Educación	5
Maestría en Investigación Educativa	4	Investigación Educativa	5
Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación	1		
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior	1	Docencia	9
Maestría en docencia para la educación media superior y superior	1		
Maestría en Educación Básica	1		
Maestría en educación básica y media superior	1		
Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa	1		
Maestría en Educación Media Superior	1		
Maestría en Educación Superior	1		
Maestría en Docencia	2		
Maestría en Desarrollo Educativo	1		
Maestría en Educación Científica	1	Educación	14
Maestría en Educación	12		

A partir de esta agrupación de los nombres de las maestrías es posible identificar núcleos temáticos más amplios y con ello modificar aquella primera impresión en la que existe una gran cantidad de nombres de los programas educativos, consecuentemente, acceder a una versión en la que la dispersión de enfoques es se reduce. Ello contribuye a identificar los núcleos temáticos fundamentales hacia los cuales se están orientando los programas educativos de nivel de maestría en México, considerados a partir de la muestra representativa obtenida. La siguiente gráfica ilustra cómo la denominación de Maestría en Educación representa el 30% del total de los programas consultados; es de llamar la atención que en segundo lugar figuran aquellos programas destinados a la profesionalización en el ámbito de la docencia, sea en los niveles de educación básica, media superior o superior; en tercer lugar se identifica a los programas destinados a fomentar la formación de investigadores educativos y, en igual porcentaje, aquellos que se enfocan en las ciencias de la educación; aunque en algún sentido amplio, éstos podrían incluirse en los programas denominados como Maestría en educación. La siguiente gráfica ilustra el análisis de esta información.



Objetivos curriculares

Se realizó un análisis de los objetivos curriculares de los programas de maestría relacionadas con la educación; el cual consistió en identificar el uso del discurso a partir del cual fueron redactados en cada caso. A continuación se exponen los resultados obtenidos.

La mayoría de los programas consultados exponen el objetivo general en términos de formación, sin embargo, no todos. A continuación se registra la intencionalidad educativa a partir del verbo principal de objetivo de cada uno de los siguientes programas educativos, se aclara que se han elegido los que cuentan con más de dos menciones en el área o ámbito de conocimiento.

Maestrías en Educación

	Institución	Programa	Intencionalidad educativa	Perfil de egresado
12	UNIVA	Maestría en Educación	Formar	Docente
19	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	Maestría en Educación	Profesionalizar	Docente
24	Universidad Autónoma de Guadalajara	Maestría en Educación	Formar	Profesional de la educación
30	Universidad del Valle de Atemajac	Maestría en Educación	Formar	Expertos
31	Universidad del Valle de México	Maestría en Educación	Formar	Maestros en educación
36	Universidad Pedagógica Nacional	Maestría en Educación	Formar	Educadores
37	Universidad TecMilenio	Maestría en Educación	Formar	Líderes visionarios, transformadores expertos de la educación

39	Universidad ANAHUAC/PUEBLA	Maestría en Educación		
40	Instituto Tecnológico de Sonora	Maestría en Educación	Formar	Profesional de la educación
43	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco UJAT	Maestría en Educación	Formar	Profesional de la educación
44	Universidad Hernán Cortes, Xalapa, Ver.	Maestría en Educación	Formar	Profesional de la educación
45	Universidad Veracruzana	Maestría en Educación	Preparar	Egresados

Enfoque en Docencia

	Institución	Programa	Intencionalidad educativa	Perfil de egresado
10	UNAM Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior	Formar	Docente
14	Universidad La Salle Pachuca	Maestría en docencia para la educación media superior y superior	Formar	Posgraduados
1	Universidad Autónoma de Aguascalientes	Maestría en Educación Básica	superación profesional	Docentes, directores, supervisores
32	Universidad Marista de Guadalajara	Maestría en educación básica y media superior	Formar	Investigadores educativos
23	Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE)	Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa	Formar	Profesional de la educación
8	Universidad de Colima	Maestría en Educación Media Superior	Formar	Maestros en educación
6	Universidad Autónoma de Chihuahua	Maestría en Educación Superior	Profesionalizar	Docentes universitarios
4	Instituto Interdisciplinario de Estudios Educativos y Organizacionales	Maestría en Docencia	Formar	Docentes universitarios
4	Instituto Interdisciplinario de Estudios Educativos y Organizacionales	Maestría en Docencia		
42	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	Maestría en Docencia		

Enfoque en Investigación

	Institución	Programa	Intencionalidad educativa	Perfil de egresado
2	Universidad Autónoma de Aguascalientes	Maestría en Investigación Educativa	Formar	Especialistas
15	Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS)	Maestría en Investigación Educativa		
28	Universidad de Guadalajara	Maestría en Investigación Educativa	Formar	Investigadores educativos

46	Universidad Veracruzana	Maestría en Investigación Educativa	Formar	Investigadores
7	Universidad IBEROAMERICANA	Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación	Formar	especialistas

Enfoque en Ciencias de la Educación

	Institución	Programa	Intencionalidad educativa	Perfil de egresado
5	Universidad Autónoma de Chihuahua	Maestría en Ciencias de la Educación	Formar	investigadores educativos
9	Universidad ICEL	Maestría en Ciencias de la Educación	Formar	Maestros en Ciencias de la Educación
13	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Maestría en Ciencias de la Educación	Formar	Investigadores
17	Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISDM)	Maestría en Ciencias de la Educación	Formar	Profesional de la educación
38	Instituto de Estudios Universitarios, A.C. (IEU Online)	Maestría en Ciencias de la Educación		

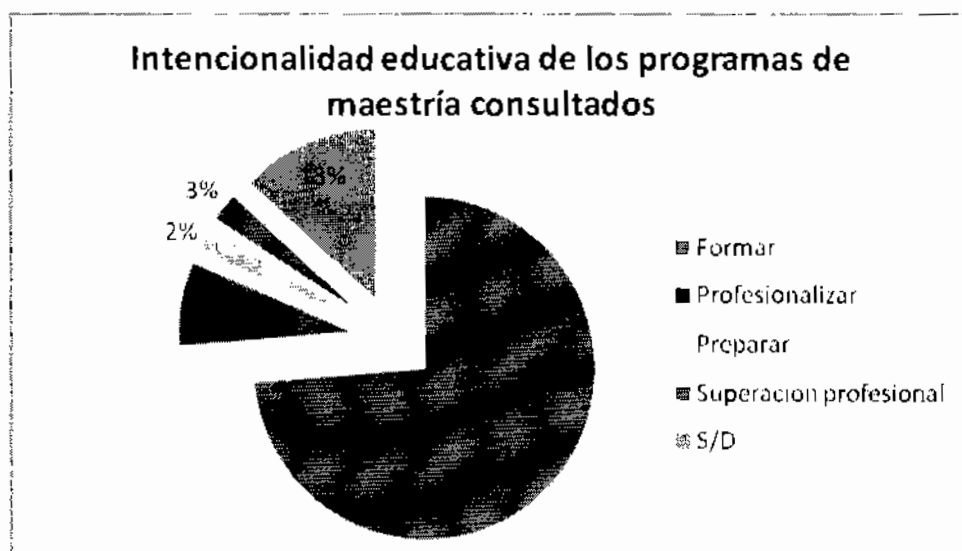
Enfoque en Gestión

	Institución	Programa	Intencionalidad educativa	Perfil de egresado
22	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas	Formar	Profesionales
27	Universidad de Guadalajara	Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior	Formar	Especialistas
18	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	Maestría en Administración de Instituciones Educativas	Profesionalizar	Magisterio

Enfoque en el aprendizaje

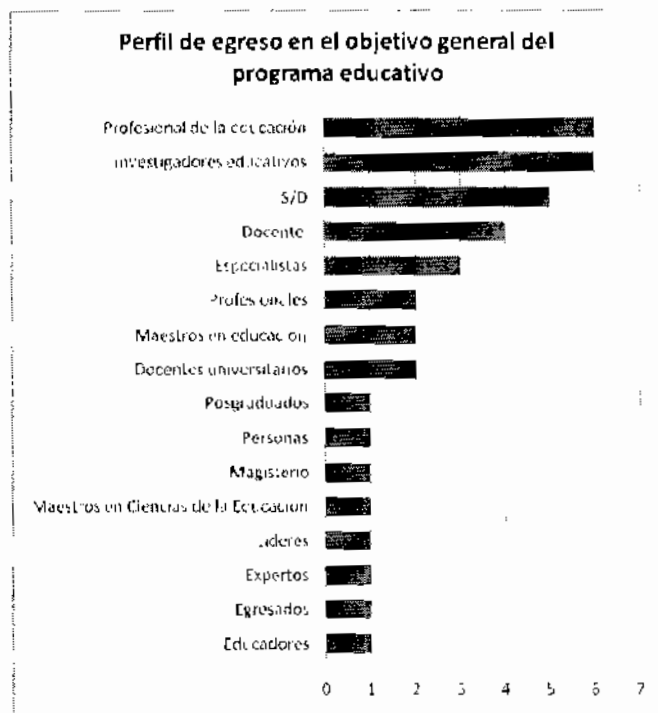
	Institución	Programa	Intencionalidad educativa	Perfil de egresado
29	Universidad de Guadalajara	Maestría en Tecnologías para el aprendizaje	Formación	Personas
33	Universidad Marista de Guadalajara	Maestría en Estrategias de Aprendizaje	Formar	Investigadores
25	Universidad Cuauhtémoc, plantel Guadalajara	Maestría en educación y procesos cognitivos	Formar	Profesionistas

A partir de la información anterior, se obtiene que el 74% de los programas de maestría relacionados con educación que figuran en las tablas anteriores utiliza el verbo: *Formar* como principal para definir el objetivo del programa educativo; a la vez, se detectó que el 13% de los objetivos analizados no incluye información al respecto, es decir, se omite señalar la intencionalidad del programa a partir de un verbo principal; 3 de los objetivos analizados exponen el verbo: *profesionalizar*; en tanto que uno más utilizó: *preparar* y otro, recurrió a la frase: *superación profesional*. En este sentido se puede afirmar que no existe una diferencia significativa en la intencionalidad educativa de los programas de maestría, trátase de los enfocados a la educación, la docencia, la investigación, las ciencias de la educación, la gestión o el aprendizaje. Consecuentemente se asume que ello se debe justo a que la intencionalidad socialmente aceptada para un programa educativo se centra en la formación. La gráfica ilustra la distribución porcentual de la información anterior.



Al analizar lo que se ha registrado en las columnas como *perfil de egreso*, el cual, en este caso se refiere al sujeto que participará en el proceso educativo y a quién se le identifica en su figura de perfil de egreso se identificó que en la redacción de los objetivos que integran esta muestra existen imprecisiones conceptuales que se originan por el uso de enfoques mercadológicos y no educativos al momento de redactar el objetivo, por ejemplo, se afirma que mediante el programa se *formarán* líderes, expertos, especialistas o profesionales. Ello implica obviar la intencionalidad del nivel educativo, la cual queda de manifiesto de forma precisa en aquellos objetivos que mediante los cuales se sostiene que el programa educativo tiene como objetivo, por ejemplo: *Formar Maestros en Educación, Maestros en Ciencias de la Educación*; puesto que justamente el programa educativo se ubica en el nivel de maestría, lo cual, por definición, implica formar maestros en el campo específico del programa.

Ahora bien, considerando que los programas de maestría se pueden clasificar en profesionalizantes y de investigación, también es correcto referir que el objetivo del mismo consiste en profesionalizar o en formar investigadores. No obstante, lo que llama la atención es, por ejemplo, que no todos los programas que se enfocan en la investigación refieren que éste sea su perfil de egreso; a la vez, se proponen formar investigadores programas que están enfocados, por ejemplo en el área del aprendizaje. Considerando este contexto, en algunos casos, puede considerarse una disonancia o incongruencia entre el propio nombre de la maestría y el término mediante el cual se define el perfil de egreso, además de aquellos en los que ni siquiera se mencionan estos elementos constitutivos. La siguiente gráfica ilustra las palabras claves mediante las cuales se identifican los perfiles de egreso en los objetivos de los programas educativos de maestría que se están analizando.



Ámbitos, competencias y finalidad de los programas de maestría en educación

El texto del objetivo del programa también incluye información en torno a los ámbitos disciplinares o temáticos que se incluyen en la maestría correspondiente; así como, adelanta algunas de las competencias que se pretende que logre el egresado; a la vez, se puede identificar la finalidad última del programa educativo. Es necesario aclarar que estos aspectos no se encontraron en todos los casos que integran esta muestra. A continuación se rescata esta información a partir de los textos de los objetivos de cada institución y programa educativo, en la primera columna se registra el número de referencia de conformidad con el orden de aparición en el anexo correspondiente.

Maestría en Educación

	Ámbitos	Competencias	Finalidad
12	investigación, planeación y desarrollo de la educación	conceptualización, planeación y administración de procesos y sistemas educativos	crear una sociedad mejor más justa
	enseñanza-aprendizaje	promover cambios	pedagogía participativa
19	modelos pedagógicos y tecnológicos innovadores; docencia, diseño educativo, investigación y evaluación		mejorar el sistema educativo nacional
24			Aportar propuestas y soluciones viables e innovadoras a los problemas educativos que enfrentan las instituciones educativas
30	Investigación educativa;	incrementar el conocimiento en el	

	Ámbitos	Competencias	Finalidad
	intervención educativa; Enseñanza –aprendizaje; Desarrollo humano; Gestión institucional	campo de la educación; proyectos institucionales referidos a los procesos de enseñanza y aprendizaje; ambientes educativos innovadores; enriquezcan la reflexión y el debate sobre los problemas educativos; coadyuven al desarrollo de las personas y las instituciones educativas	
31		analizar la situación socio política actual de la educación; planear e implementar estrategias innovadoras de desarrollo de habilidades metacognitivas; propuestas de intervención y gestión educativa	
36	Investigación		generen propuestas de innovación educativa
37		Ofrecer alternativas educativas; Desarrollar investigación educativa	Resolver la problemática educativa; Elevar la calidad educativa
39	práctica de la enseñanza		desarrollo de nuestro país
40		asesorar y dirigir procesos educativos en las organizaciones; formación de personal	impactar en el desarrollo de la comunidad
43	investigación, política educativa, diseño curricular, evaluación educativa y formación docente		atender problemas relacionados
44	cognición y la creatividad; didáctica educativa; modelos de enseñanza	ofrecer alternativas viables de la docencia	fortalecimiento de la educación en nuestro país.
45		Proyectos de intervención	
	evaluación y gestión en los procesos educativos; investigación		

Maestría en docencia

	Ámbitos	Competencias	Finalidad
10			
14	investigación educativa	resignificar su práctica docente; en proyectos de investigación educativa	coadyuvar al desarrollo integral de sus alumnos; mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje
1			Elevar la calidad de la Educación Básica en el Estado de Aguascalientes
32			consolidarse como líderes de grupos e académicos
23	recuperar, sistematizar e	reflexionen y sistematicen su	abordar y dar solución a

	Ámbitos	Competencias	Finalidad
	intervenir la práctica educativa	práctica; desarrollar investigaciones y proyectos de intervención	los problemas educativos: transformar la práctica, construir y aportar conocimientos a la realidad educativa
8	saberes psicológicos, pedagógicos, didácticos y disciplinares que permitan el desarrollo de las habilidades docentes; formación disciplinar (Matemáticas, Física, Química, Biología, Español e Historia)	diseñar estrategias didácticas para una docencia efectiva	responder a las necesidades formativas y de aprendizaje de los alumnos del nivel medio superior; docencia efectiva
6	docencia, la investigación educativa y la gestión académica		análisis, interpretación y transformación de la práctica educativa
4	el diseño, ejecución y evaluación de programas educativos basados en competencias; didáctica especializada	diseñen, desarrollen, implementen, validen y mejoren intervenciones educativas basadas en competencias, centradas en el alumno y el aprendizaje.	
4	investigación educativa; gestión escolar, el desarrollo disciplinar y didáctico	análisis, comprensión y valoración de las acciones educativas	innovación de los procesos educativos
42			

Maestría en Investigación

	Ámbitos	Competencias	Finalidad
2	políticas educativas nacionales; tradiciones teóricas, metodológicas y técnicas del campo de la investigación educativa	Realizar proyectos de investigación	la mejora de la calidad de la educación
15		Desarrollen investigaciones orientadas a la explicación y/o solución de la problemática regional detectada en los ámbitos educativo y social. Sean capaces de asesorar y coordinar centros de investigación y gestionar proyectos financiados de investigación.	
28		estudien el fenómeno educativo desde diferentes aristas del conocimiento	
46			contribuir al desarrollo del conocimiento en el campo de la educación
7		analizar e interpretar los problemas educativos y ofrecer recomendaciones	interpretar y diseñar alternativas de solución a

	Ámbitos	Competencias	Finalidad
		para la solución de los mismos; diseño, desarrollo y evaluación de proyectos, programas y procesos educativos	los problemas educativos de México

Maestría en Ciencias de la Educación

	Ámbitos	Competencias	Finalidad
5	docencia, procesos educativos, desarrollo del aprendizaje y la gestión académica		análisis, interpretación y transformación de la práctica educativa.
9	gestión institucional	analicen los discursos educativos; apliquen las herramientas didácticas; proponer alternativas para optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje mediante el uso de nuevas tecnologías	
13	investigación e innovación educativa	detecten, analicen, expliquen e interpreten los fenómenos y procesos educativos, planteen alternativas de solución	mejoren el impacto social e institucional en los diversos niveles, ámbitos y dimensiones de la educación
17		desarrollo de proyectos de investigación que permita comprender, analizar y generar propuestas de mejora en el trabajo educativo	análisis de las diferentes problemáticas del Sistema Educativo Jalisciense
38		aplicar los resultados de una investigación para solucionar problemas y considerar las innovaciones existentes para crear las condiciones que impulsen un servicio comprometido con la comunidad	ayudar al mejoramiento de los procesos educativos de los niveles medio superior y superior

Maestría en Gestión

	Ámbitos	Competencias	Finalidad
22	dirección, la conducción, el liderazgo y el énfasis del trabajo directivo colegiado, centrado en los procesos organizativos, pedagógicos y la interacción con la comunidad escolar	promover procesos de reflexión y análisis de la práctica directiva, capaces de reconocer las problemáticas de los espacios educativos y crear las condiciones de cambio y las modificaciones necesarias, desde una perspectiva académica y ética.	transformación de los sistemas, programas e instituciones educativas
27	proceso de gestión y planeación estratégica educativa; investigación, análisis y diseño de políticas públicas para la educación superior		
18	Administración Escolar educación básica y en Educación Superior	aplicación del conocimiento teórico y práctico de la administración escolar a proyectos específicos	

Maestría Aprendizaje

	Ámbitos	Competencias	Finalidad
29	teorías del aprendizaje, del autoaprendizaje, de la enseñanza y del diseño curricular	diseño de sistemas de aprendizaje y de evaluación de programas y planes de estudio; diseñar cursos de instrucción basados en el uso de las nuevas tecnologías; Capaces de elegir la tecnología que más se acomoda para cada objetivo de aprendizaje; Capaces de planear y administrar instituciones y programas basados en las nuevas tecnologías para el aprendizaje y en la educación a distancia; Capaces de seleccionar los modelos educativos basados en el uso de nuevas tecnologías, que resulten más apropiados para los objetivos de aprendizaje.	
33	aprendizaje	diseñar y aplicar estrategias que solucionen problemas de la práctica profesional relacionadas con el aprendizaje escolar	
25			abordaje del proceso enseñanza-aprendizaje con una perspectiva de educación integral

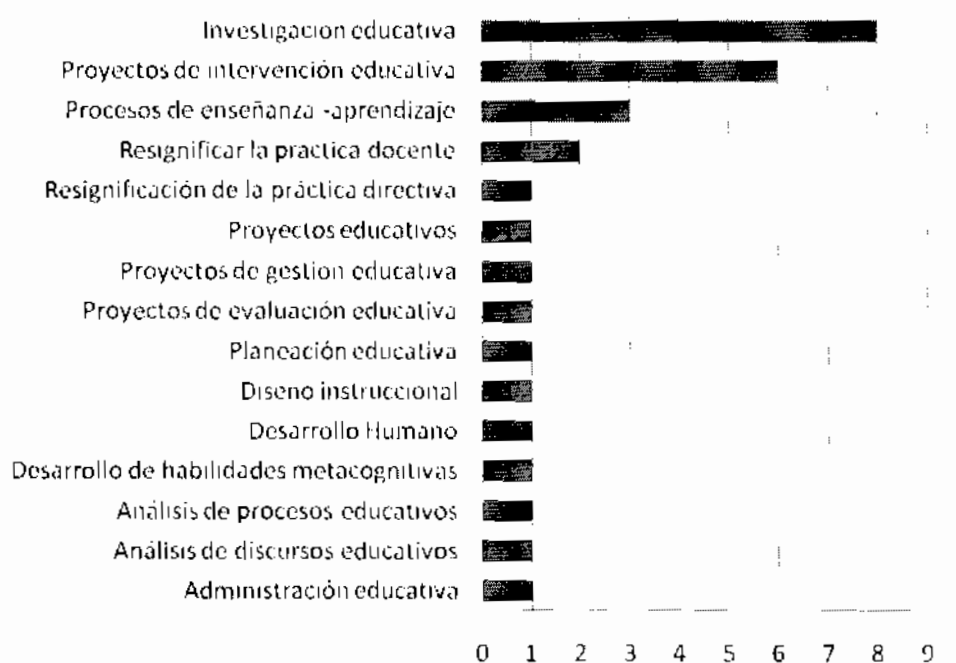
Ámbitos. Cuatro de las 12 maestrías en Educación omiten referir los ámbitos disciplinarios o temáticos que se incluyen en el programa educativo; en 4 de los 9 programas con enfoque en docencia también omiten esta información; al igual que 4 de las 5 que se enfocan en la investigación; en el caso de las que se enfocan en las ciencias de la educación sólo incluyen estos datos 2 de las 5 que integran la muestra; el caso de las maestrías enfocadas hacia la gestión es una excepción puesto que las 3 que conforman este subgrupo sí incluyen el aspecto de los ámbitos disciplinares o temáticos hacia los cuales se enfoca el programa. Finalmente, el caso de aquellas maestrías en educación enfocadas hacia el tema del aprendizaje una de tres no incluye este tópico en la redacción de su objetivo. Consecuentemente, casi el 50% de estos programas no cuenta con información al respecto en su objetivo curricular general. Por lo que los resultados que se exponen a continuación corresponden a 13 universidades que sí incluyen este tema; en tanto que 12, lo han omitido. En la siguiente gráfica se da cuenta de las frecuencias encontradas al analizar los objetivos generales de los programas de maestría que conforman esta muestra.



Destaca la frecuencia del tópico de investigación educativa que de las 25 instituciones que se consideró el objetivo general, 15 de ellas lo mencionan, se infiere que ello puede deberse a la necesidad de realizar un trabajo de tesis como requisito de titulación. En segundo lugar se encuentra la gestión educativa y la docencia, esta información proporciona indicios de aquellos temas que las universidades están identificando como importantes incluir en una maestría relacionada con la educación. A la vez, el tercer lugar, que se refiere a la práctica educativa, podría incorporarse al tópico de la docencia, de ser así, estaría ubicándose en el segundo lugar lo relacionado con la docencia; en este sentido, el cuarto lugar le correspondería al tópico de los procesos de enseñanza – aprendizaje, que aún cuando también podrían incorporarse a los aspectos de la docencia, se les ha de conceder un lugar específico, si se quiere, como uno de los temas más importantes que se relacionan con la docencia, puesto que ésta incluye otros aspectos, como la planificación, la comunicación, el liderazgo, sólo por mencionar algunos. Finalmente, se rescatan los temas de evaluación educativa y diseño curricular como aspectos importantes.

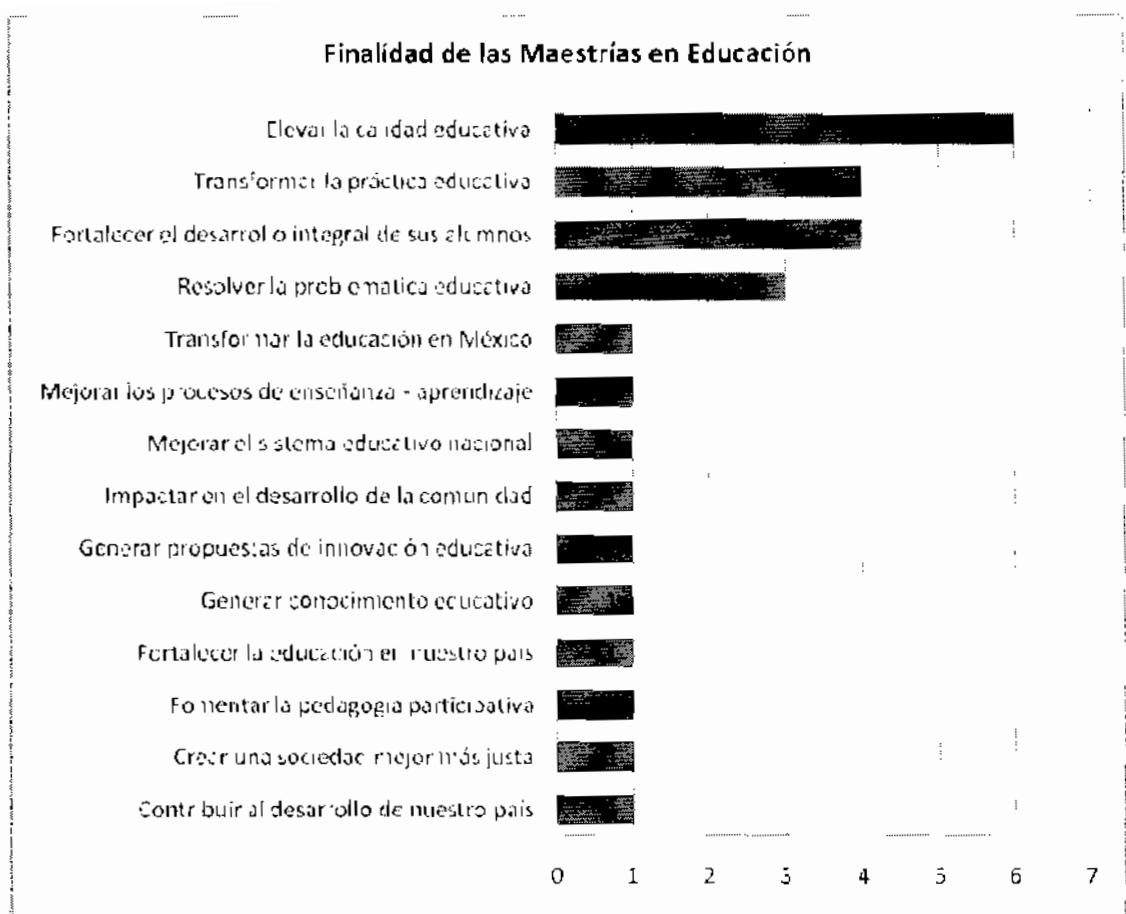
Competencias. Los objetivos generales incluyen algunos aspectos en torno a las competencias que se pretende que el programa desarrolle en los maestrantes. A continuación se expone una versión sintética de este aspecto, del cual se encuentran las referencias textuales en las tablas precedentes.

Competencias



La primera de las competencias que se expresa en los textos de los objetivos de las maestrías que se han analizado es la relacionada con los procesos de investigación; en segundo lugar, las que se relacionan con proyectos de intervención educativa y, en tercer término, la frecuencia destaca la importancia de las competencias relativas a los procesos de enseñanza – aprendizaje; todas ellas están en concordancia con los ámbitos analizados en el subapartado precedente.

Finalidad. El 44% (11 de los 25) objetivos analizados en este apartado no incluyen el aspecto que daría respuesta a la pregunta de para qué se propone el programa educativo. Los resultados del breve análisis que se expone a continuación se han obtenido a partir de los 14 programas que sí incluyen este tópico en el texto del objetivo general.



Destaca cómo una de las finalidades más importantes que se proponen las instituciones educativas en las maestrías de relacionadas con la educación consiste en transformar la práctica educativa, en este mismo nivel se encuentra el fortalecimiento del desarrollo integral de los alumnos y aún cuando todo ello contribuye a elevar la calidad educativa, en los objetivos analizados esta frase es la que se ha reiterado en más ocasiones.

Perfil del egreso al que se aspira

Se realizó un análisis de los contenidos de los textos mediante los cuales las distintas instituciones educativas exponen el perfil de egreso de los 46 programas de maestría consultados. Se construyeron, a posteriori, diversas categorías de análisis, agrupadas en tres dimensiones: a) las relativas a los conocimientos, b) las relacionadas con las habilidades y c) las que hacen referencia a las actitudes. Se lograron identificar 26 categorías a partir de las cuales se identificaron los conocimientos que se expone que los egresados asimilarán después de cursar los programas de estudio, se procedió a identificar la frecuencia en la que se hace uso de cada una de las categorías. El caso de las habilidades se integra por 44 categorías, a partir de estos dos datos se infiere que los textos de los perfiles de egreso se centran en explicitación de las habilidades que se pretende que el egresado logre; finalmente, sólo fueron necesarias 14 categorías de análisis para registrar lo que en los programas de maestría se afirma que se fomentará en cuanto a actitudes. A continuación se exponen tanto las categorías como sus frecuencias.

Frecuencia	Conocimientos
5	Pedagogía educativa
4	Políticas educativas
4	Psicología educativa

Frecuencia	Conocimientos
4	Sistema educativo nacional
3	Sociología educativa
3	Metodología de la investigación
3	Administración educativa
3	Investigación educativa
3	Modelos educativos
2	Epistemología de las ciencias
2	Gestión educativa
2	Gestión Académica
2	Proceso enseñanza - aprendizaje
1	Legislación educativa
1	Programas estatales de educación
1	Programas nacionales de educación
1	Sistema educativo estatal
1	Teoría del aprendizaje
1	Enfoques de la investigación educativa
1	Teoría curricular
1	Procesos administrativos
1	Calidad educativa
1	Acreditación institucional
1	Desarrollo del adolescente
1	Reforma Educativa
1	TIC's y ambientes de aprendizaje

Destaca cómo el interés por los conocimientos específicos se disuelve, una de las posibles causas de ello consiste en el hecho que más de una vez, al nombrar la habilidad que se desarrolla se encuentra implícito el conocimiento que se requiere; en la tabla anterior se realizan 53 menciones, que si se considera que se han analizado los textos de 42 programas, puesto que 4 de ellos omitieron esta información, resalta que es poco el énfasis al momento de explicitar los conocimientos que se dice adquirirán los estudiantes al finalizar la maestría.

El caso del tema de las habilidades en el texto del perfil de egreso es significativamente distinto al de los conocimientos, en primer lugar, la frecuencia más alta en el caso de los conocimientos fue de 5, en el de las habilidades es de 29 y corresponde a la investigación educativa, ello es un aspecto valioso al momento de considerar la diversidad en el enfoque de los programas, puesto que constituye un indicio del valor que se le otorga al proceso de la investigación en el nivel de las maestrías en educación, independientemente de la orientación u enfoque de que se trate. A continuación se rescatan las habilidades mencionadas en los textos de los perfiles de egreso de los programas de estudio analizados.

Frecuencia	Habilidades
29	Investigación educativa
19	Docentes
14	Proyectos educativos

Frecuencia	Habilidades
13	Uso de las TIC's en educación
10	Promover aprendizaje autónomo
9	Análisis de información
8	Liderazgo académico
7	Proyectos de intervención educativa
6	Innovación educativa
5	Resignificación de la práctica docente
5	Diseño instruccional
4	Expresión oral
4	Redacción de documentos académicos
4	Tutoría
4	Administración del cambio
4	Consultoría educativa
3	Pensamiento crítico
3	Expresión escrita
3	Evaluación educativa
3	Elaboración de material didáctico
3	Transformar procesos educativos
3	Gestión del aprendizaje
3	Capacitación
2	Pensamiento analítico
2	Diseño de programas educativos
2	Desarrollar el pensamiento crítico
2	Argumentar
2	Pensamiento creativo
2	Diagnósticos de problemas educativos
2	Ambientes de aprendizaje
2	Administrar proyectos educativos con TIC's
1	Elaboración de presentaciones académicas
1	Crear entornos de aprendizaje
1	Plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizaje
1	Evaluación del aprendizaje
1	Dinámicas grupales
1	Análisis socioeducativos
1	Autogestión del proyecto ético de vida
1	Gestión del conocimiento
1	Desarrollar el pensamiento creativo
1	Evaluar políticas educativas
1	Gestión de la calidad
1	Diseño curricular

Frecuencia	Habilidades
1	Metacognición

Además del incremento en el número de categorías para analizar las menciones de las habilidades que se exponen en los perfiles de egreso de los programas educativos analizados, se encuentra una diferencia significativa en la frecuencia no sólo de las habilidades para la realización de investigación, sino que también de los siguientes cuatro lugares de la lista anterior, es decir, el desarrollo o fomento de las habilidades propias de la docencia a partir de cursar los programas de estudio se identificó en 19 momentos en los textos del perfil de egreso analizados.

El tema del desarrollo de las habilidades que corresponden a la realización de proyectos educativos se identificó 14 veces en los textos de los perfiles de egreso; en tanto que las habilidades para el uso de las TIC' aplicadas a la educación, contó con 13 menciones; en quinto lugar se ubicó el tema de las habilidades docentes para promover el aprendizaje autónomo, cuya frecuencia de aparición fue de 10 ocasiones. Los datos anteriores dan cuenta de la importancia que las universidades otorgan a promover el desarrollo de las habilidades relacionadas a la investigación educativa, la docencia, los proyectos educativos, el uso de las TIC's y el aprendizaje autónomo.

Ahora bien, en lo relativo al tema de las actitudes que se exponen en los perfiles de egreso de los programas consultados se rescató que la principal es la del trabajo colaborativo, seguida de la ética profesional y el compromiso social. A continuación se exponen las frecuencias de las categorías correspondientes.

Frecuencias	Actitudes
15	Trabajo cooperativo
9	Ética profesional
9	Compromiso social
6	Honestidad intelectual
4	Compromiso profesional
3	Apertura epistemológica
3	Compromiso de actualización permanente
3	Apertura a la diversidad cultural
1	Reflexión crítica sobre la práctica docentes
1	Favorable al trabajo intelectual
1	Apertura a la crítica
1	Cuidado de los estándares de calidad educativa
1	Apertura a la innovación
1	Iniciativa

Resulta interesante rescatar los aspectos centrales de este análisis de los textos de los objetivos generales y los perfiles de egreso, puesto que en ellos se identifican algunos indicios en torno a la conceptualización social respecto de una maestría en educación. A continuación se expone una síntesis de lo encontrado.

Los ámbitos disciplinares o temáticos que se encontraron en los textos de los objetivos son:

Investigación educativa (15 menciones)

Gestión educativa (6)

Docencia / práctica educativa (12)

Enseñanza – aprendizaje (5)

Las competencias más mencionadas en los textos de los objetivos son:

Investigación educativa (8)

Proyectos de intervención educativa (6)

Enseñanza – aprendizaje (3)

La finalidad con mayor frecuencia que se identifica en los textos de los objetivos es:

Elevar la calidad educativa (6)

Transformar la práctica educativa (4)

Fortalecer el desarrollo integral de los alumnos (4)

Las habilidades a desarrollar en los programas de maestrías que más se mencionan en los textos del perfil de egreso son:

Investigación educativa (29)

Docentes (19)

Proyectos educativos (14)

Uso de las TIC's en educación (13)

Promover el aprendizaje autónomo (10)

Las actitudes más mencionadas en los textos del perfil de egreso son:

Trabajo cooperativo (15)

Ética profesional /honestidad intelectual (15)

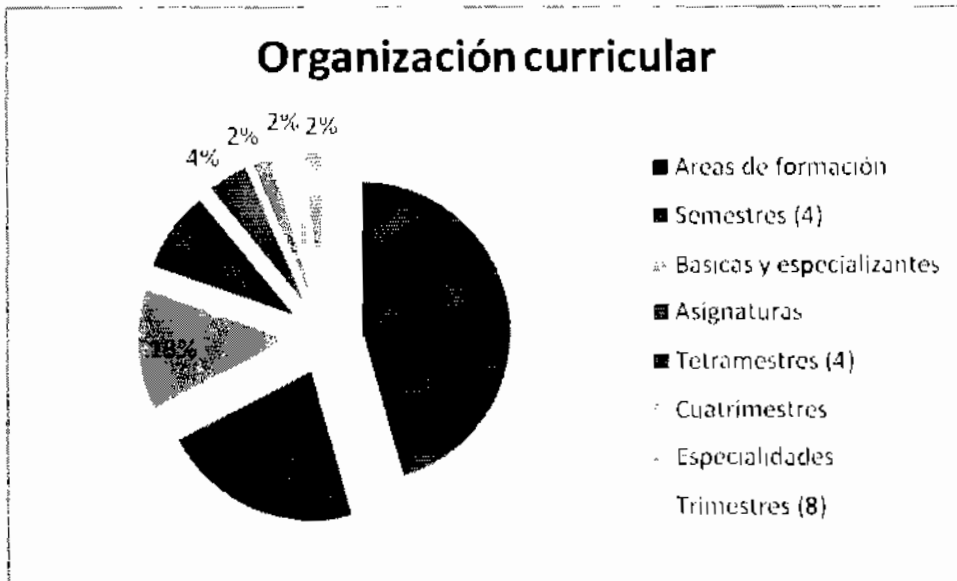
Compromiso social (9)

Así, la investigación educativa es una constante en los programas de maestría, así como lo relativo a la docencia, los proyectos de intervención y los procesos de enseñanza – aprendizaje. Al realizar el análisis de la estructura curricular y los nombres de las asignaturas se encontraron coincidencias significativas, que contribuyen para interpretar que independientemente de la orientación de los programas educativos

analizados, las maestrías en educación en México y en Jalisco cuentan con cuatro núcleos fundamentales: la investigación educativa, los proyectos de intervención, las funciones de la docencia y los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Estructura curricular

La estructura curricular a la que se recurre en la mayoría (46%) de los programas de maestría analizados es aquella en la que las asignaturas se agrupan por áreas de formación. Ello puede considerarse un indicio para interpretar que posiblemente es una forma más adecuada de organizar las asignaturas. La siguiente gráfica constituye una representación que ilustra las 8 formas que las instituciones utilizaron para organizar el currículo del programa educativo.



Un mayor acercamiento a esta información consiste en mostrar con precisión los nombres de las áreas de formación de los distintos programas de maestría analizados (segunda columna), ello se recupera en la siguiente tabla, en la que en la primera columna se ha registrado el número de programa educativo de acuerdo a la tabla inicial de este apartado, así, por ejemplo, el 5 corresponde a:

5	Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua	Maestría en Ciencias de la Educación	Escolarizada
---	-----------	-----------------------------------	--------------------------------------	--------------

No.	Organización curricular (Áreas de formación)
7	Teórica
7	Metodológica
7	Especialización
7	Integración

No.	Organización curricular (Áreas de formación)
	Instrumentales
	Metodológicas
	Investigación
14	Pedagógica
14	Contextual
14	Psicológica
14	Investigación
	Instrumentales
	Metodológicas
	Investigación
16	Educativo
16	Filosófico
16	Cultural
16	Sustentable
	Psicopedagógica
	Psicología de la educación
	Sociología de la educación
	Planeación educativa
22	La función directiva y la gestión escolar
22	Sistema educativo y políticas
22	Gestión del aprendizaje
22	Metodología para la intervención educativas
	Instrumentales
	Metodológicas
	Instrumentación metodológica
	Instrumentales
	Desarrollo académico
26	Básica
26	Particular
26	Especializante
26	Optativa
	Política y sociopolítica
	Psicopedagógica
	Metodológica
	Investigación
	Instrumentales
	Psicología
	Gestión

No.	Organización curricular (Áreas de formación)
40	Metodológica
40	Consultoría
40	Capacitación
40	Docencia
40	Tecnologías

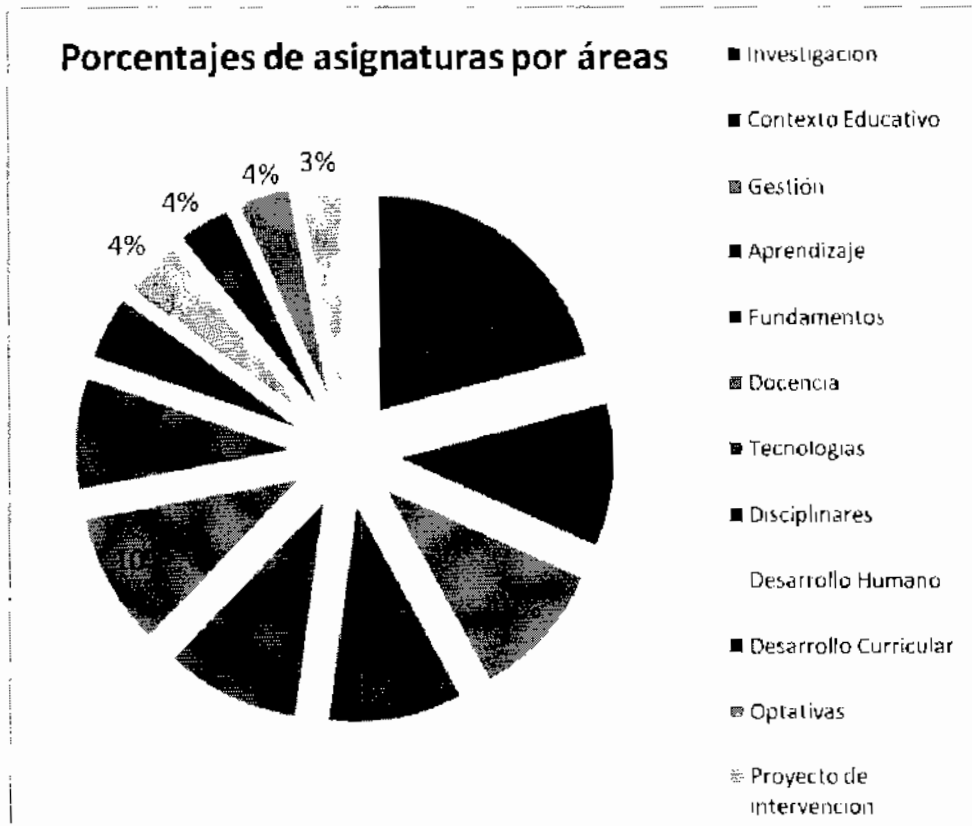
La particularidad de las áreas de formación depende, en algunos casos a las instituciones, en las que son iguales para todos sus programas educativos, es el caso de la Universidad de Guadalajara, por ejemplo; en otros casos, se han elegido ex profeso para el programa educativo de maestría en educación que corresponde. Es claro que ello constituye una evidencia del enfoque del programa, así como de la organización o estructura curricular en la que se sostiene.

Análisis de los nombres de las asignaturas

El análisis de los nombres de las asignaturas de los 46 programas de maestría recuperados para realizar este estudio comparativo se efectuó de la siguiente forma; en primer lugar se identificaron los nombres de asignaturas que todos y cada uno de los 46 programas de estudio, resultando un total de 999 nombres de asignaturas; posteriormente se procedió a clasificar cada uno de estos nombres en función de una serie de categorías de análisis construidas a posteriori, es decir, en función de la propia información. Las cuales se exponen a continuación con sus respectivas frecuencias en los nombres de asignaturas relacionadas con la categoría de análisis; a la vez, en la tabla se expone el porcentaje de nombres de asignaturas que se identificaron en cada una de las categorías.

	Categorías de análisis		
1	Investigación	209	22%
2	Contexto Educativo	107	11%
3	Gestión	104	10%
4	Aprendizaje	101	10%
5	Fundamentos	100	10%
6	Docencia	99	10%
7	Tecnologías	83	8%
8	Disciplinares	47	5%
9	Desarrollo Humano	42	4%
10	Desarrollo Curricular	39	4%
11	Optativas	38	4%
12	Proyecto de intervención	30	3%
		999	

Destaca cómo el tema de la investigación en las maestrías de investigación es el que cuenta con un mayor número de materias en las que se pretende abordar este tema, seguido de los temas relacionados con el contexto educativo, la gestión, el aprendizaje, los fundamentos de la educación, la docencia y las tecnologías. La siguiente gráfica ilustra la información anterior.



Esta información aporta elementos para fortalecer los indicios logrados a partir de los análisis del objetivo general de los programas y los textos de los perfiles de egreso en el sentido de confirmar el enfoque hacia la investigación, ello de forma indistinta al enfoque u orientación del programa de maestría, se constata que la investigación en el nivel de maestría es fundamental. A la vez, aparecen nuevas categorías que contribuyen a ampliar la visión de los análisis anteriores, como es el caso del tema del contexto educativo; lo que desplaza del segundo lugar a los asuntos relacionados con la gestión educativa, lugar que ocupó en el análisis de los textos de los objetivos curriculares generales. Considerando que contextualizar no constituye un objetivo sino una necesidad, entonces es comprensible esta aparición en el número de asignaturas en las que se abordan tales temas, a la vez, el tema de la gestión educativa podría seguir asumiéndose en segundo lugar; confirmando con ello que en un programa de maestría en educación es fundamental abordar temas relativos a la gestión educativa. Así, el tercer lugar correspondería al tema de los procesos de aprendizaje, desplazando a los aspectos relativos a la docencia, que en los objetivos generales se presenta antes, pero que en el caso de los nombres de las asignaturas es posterior.

Destaca en la gráfica cómo cinco categorías se ubican con un porcentaje similar respecto de los nombres de las asignaturas que es factible clasificar al interior de ellas, es decir, contexto educativo, gestión educativa, aprendizaje, fundamentos y docencia, se encuentran en el segundo lugar, sólo después de los temas relativos a la investigación.

A continuación se expone un análisis más detallado en torno a los nombres de las asignaturas de todos los programas de maestría consultados, el cual se presenta en función de las categorías de análisis anteriores, respecto de las cuales se han realizado nuevas subcategorías para identificar, clasificar y ordenar los nombres de todas las asignaturas ubicadas en cada categoría. Así, por ejemplo, se inicia con la exposición de la categoría: investigación.

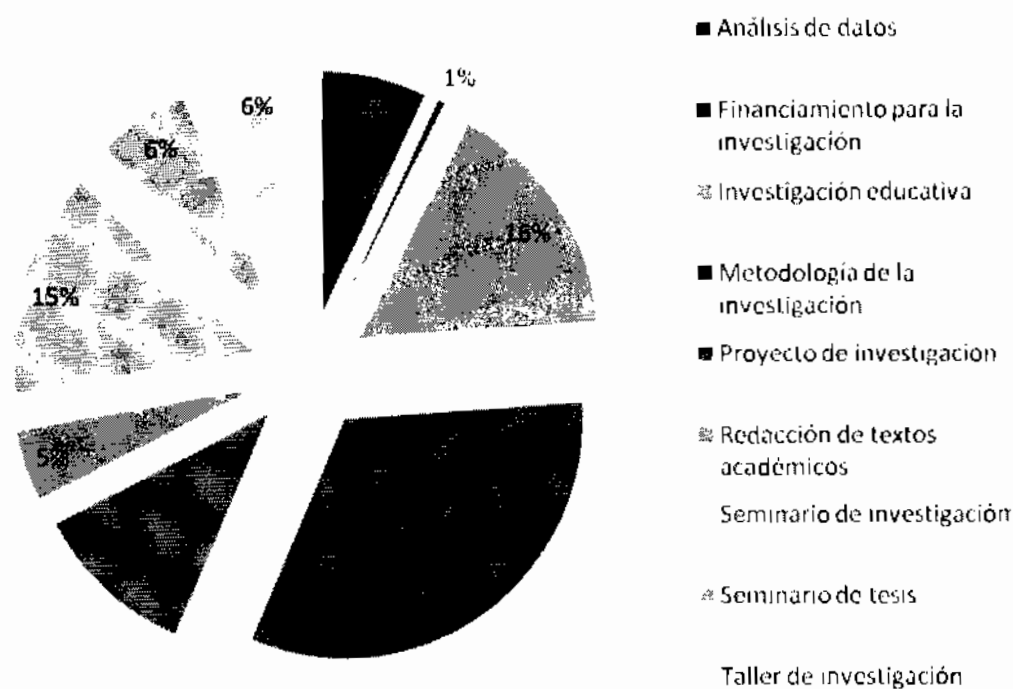
La siguiente tabla recupera las subcategorías a partir de las cuales se ubicaron los nombres de las materias relacionadas con el área de la investigación en los programas de estudio de las 46 maestrías consultadas.

	Asignaturas Área de Investigación
15	Análisis de datos
1	Financiamiento para la investigación
34	Investigación educativa
68	Metodología de la investigación
23	Proyecto de investigación
10	Redacción de textos académicos
32	Seminario de investigación
13	Seminario de tesis
13	Taller de investigación
209	

Destaca que los nombres relacionados con *Metodología de la investigación* son los que se ubican en el primer lugar ya que se identificó una frecuencia de 68 de las 209 que representan el total de estas asignaturas. Ello contribuye a interpretar que se trata de una formación en investigación desde lo metodológico, es decir, cómo realizar la investigación que resulte en el trabajo de tesis para la obtención del grado académico, en la misma línea se pueden ubicar los 13 talleres de investigación, los 13 seminarios de tesis, los 32 seminarios de investigación, en este sentido, este enfoque metodológico representa más del 50% del total de las asignaturas propias de la investigación. A las cuales se les puede sumar sin ninguna dificultad las 15 de análisis de datos y las 23 de proyectos de investigación.

El otro enfoque desde el cual se abordan las asignaturas relativas a la investigación es aquel en el que se le considera como un ámbito de estudio, aquí es importante recordar al Consejo Mexicano de Investigación Educativa y consecuentemente, la formación de investigadores educativos, visto como un campo de estudio. Ello se ubica más allá de la perspectiva metodológica de realizar una tesis para obtener el grado, se trata, en este enfoque de hacer de la investigación una actividad profesional. Aquí, sería factible ubicar las 10 asignaturas relacionadas con la redacción de textos académicos, puesto que la difusión de la labor del investigador es fundamental. La siguiente gráfica ilustra la información aquí comentada.

Asignaturas de investigación



Ahora bien, la siguiente lista recupera todos los distintos nombres de las asignaturas respecto de los temas de la investigación que se encontraron al momento de realizar el análisis. Las subcategorías utilizadas se destacan en negritas y a su costado se registra el número de menciones que se ubicaron en su interior. Los nombres de las asignaturas que se anotan en el listado (sin negritas) son los que se identificaron en alguno de los 46 programas de estudio analizados, sólo aparece una vez, por lo que no necesariamente ha de corresponder el total adjudicado a la subcategoría (número de la primera columna) con el total de nombres que se enlistan debajo de ésta.

	Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <i>Investigación</i>
15	Análisis de datos
	Análisis Cualitativo de Datos I
	Análisis Cualitativo de Datos II
	Análisis cuantitativo y cualitativo
	Análisis de Datos Cualitativos / Cuantitativos
	Análisis de datos de la investigación cualitativa.
	Análisis de Información I
	Análisis y Tratamiento de Datos
	Estadística Descriptiva
	Estadística educativa
	Estadística Inferencial
	Formación, investigación y posgrado

	Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <u>Investigación</u>
	Fundamentos de la investigación educativa
1	Financiamiento para la investigación
34	Investigación educativa
	Enfoques teóricos y metodológicos en investigación educativa
	Epistemología e Investigación Educativa
	Epistemología y metodología de la investigación pedagógica
	Evaluación Crítica de Investigaciones
	Formación, investigación y posgrado
	Fundamentos de la investigación educativa
	Investigación del conocimiento práctico.
	Investigación Educativa
	Investigación sobre problemas del aula
	Investigación y Desarrollo I (N)
	Liderazgo y Cuerpos Académicos
	Liderazgo y Gestión de Proyectos de Investigación
	Modelos de Investigación en Ciencias Sociales
	Naturaleza de la Educación y Modelos de Investigación en Educación I
	Paradigmas de la investigación educativa
	Paradigmas y diseños de investigación
	Perspectivas socioculturales de la investigación educativa
	Política y gestión de la producción y difusión social del conocimiento
	Seminario de Análisis y Crítica de las Investigaciones Realizadas
	Taller de investigación educativa
	Tendencias Actuales en la Investigación Educativa
68	Metodología de la investigación
	Cuestionarios y escalas de medición -Elaboración de
	Desarrollo de la investigación ii
	Elaboración del Informe de Investigación
	Formación metodológica I
	Fundamentos y apoyos teóricos para la elaboración de tesis
	Iniciación a la Investigación
	Instrumentos para el análisis de procesos escolares.
	Investigación Documental
	La Computadora como Apoyo en el Proceso de Investigación
	La Construcción del Marco Teórico
	La etnografía en la investigación educativa
	La Investigación Cuantitativa.
	Metodología cuantitativa: valoración de creencias, actitudes e intenciones
	Metodología de Investigación Cualitativa / Cuantitativa
	Metodología de investigación educativa

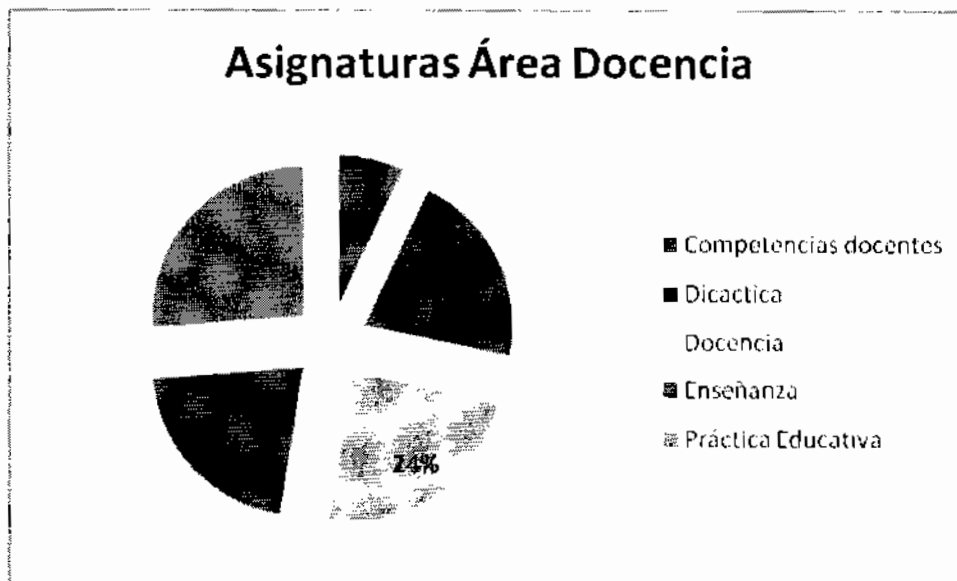
	Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <i>Investigación</i>
	Metodología de la Investigación
	Metodología de la Investigación Cualitativa
	Metodología de la Investigación Educacional
	Metodología de la investigación Educativa
	Metodología de la investigación en educación
	Metodología de la investigación observacional
	Metodología de la investigación participativa
	Metodología de la Investigación Social
	Metodologías de investigación
	Métodos Cualitativos de Investigación
	Métodos cualitativos y cuantitativos.
	Métodos Cuantitativos de Investigación
	Métodos de investigación cualitativa.
	Métodos y Estrategias de Investigación
	Planeación del trabajo de campo.
	Planteamientos de Problemas de Investigación
	Recursos técnicos para la investigación en educación
	Técnicas de información y educomunicación
	Técnicas de Investigación Documental
	Técnicas de Obtención de Información I
	Técnicas e Instrumentos de recolección de Información II
	Técnicas e Instrumentos para la Recolección de información
23	Proyecto de investigación
	Asesoría de investigación II
	Desarrollo de la investigación I
	Desarrollo de proyectos de investigación
	Diseño de la investigación educativa II
	Diseños Metodológicos en la Investigación
	El Anteproyecto de Investigación
	El diseño y la instrumentación del proyecto de investigación
	El Proyecto de Investigación
	Elaboración de tesis y examen de grado
	Elaboración del informe
	Elaboración del Informe de Investigación
	Realización de la Investigación Proyectada con Asesoría de Investigadores Titulares
	Seminario de Planeación de Proyectos de Investigación.
	Taller de Proyectos de Investigación
	Taller de Proyectos de Investigación
	Taller de Realización de Proyectos de Investigación.
10	Redacción de textos académicos

Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <u>Investigación</u>	
	Análisis y Producción de Textos
	Producción académica I
	Producción de Materiales Escritos para Publicación
	Taller de Producción de Materiales Escritos para Publicación
	Taller de Redacción de Proyectos de Investigación.
32	Seminario de investigación
	Seminario de investigación educativa I
13	Seminario de tesis
	Seminario de titulación
	Seminario de Tesis en Educación
13	Taller de investigación

Las asignaturas del área de la docencia fueron 99, las cuales se encuentran distribuidas en las subcategorías de competencias docentes, didáctica, docencia, enseñanza y práctica educativa, tal como se expone en la siguiente tabla.

	Asignatura Área Docencia
7	Competencias docentes
21	Didáctica
24	Docencia
21	Enseñanza
26	Práctica Educativa
99	

La siguiente gráfica ilustra la información de la tabla anterior.



El listado minucioso de los nombres de las asignaturas que fueron ubicadas en la categoría de docencia son:

Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <u>Docencia</u>
Competencias docentes
Competencias docentes en educación media superior
Competencias docentes en educación primaria
Competencias para la educación en la diversidad
Competencias para la vida social
Competencias para las ciencias factuales
Competencias para las ciencias naturales
Didáctica
Comunicación y dinámica de grupos
Didáctica de la biología
Didáctica de la disciplina I
Didáctica de la educación superior
Didáctica de la física
Didáctica de la formación valoral.
Didáctica de la historia
Didáctica de la química
Didáctica de las matemáticas
Didáctica del español
Didáctica general
Didáctica y evaluación de la educación superior
Didácticas Específicas y Niveles Educativos
Didácticas específicas.
Metodología de la acción didáctica.
Seminario de diseño didáctico
Teorías y métodos de mediación en el aula
Docencia
Comunicación y dinámica de grupos
De la Docencia Presencial a la Docencia Virtual
Diagnóstico Educativo en aula presencial
Diseño de innovaciones en comunicación y procesos educativos
Docencia en la educación superior
Docencia supervisada
El papel reflexivo del docente como facilitador de los aprendizajes
Escenarios Formativos y Docencia Basada en TIC
Estrategias de Docencia-Aprendizaje
Estrategias de motivación y cooperación en el aula.
Estrategias de pensamiento en la solución de problemas.
Evaluación de la docencia

Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <i>Docencia</i>
Evaluación Docente
Experiencias de tutoría virtual
Facilitación de Grupos Escolares
Habilidades comunicativas en el docente
Modelos y Estrategias de tutoría
Principios y modelos de evaluación
Profesionalización del docente.
Psicología del Adolescente
Seminario de proyecto docente
Sociología del Adolescente
Enseñanza
Enseñanza centrada en el alumno
Enseñanza de la Historia y la Geografía -Metodología para la
Enseñanza de la Lectura y la Escritura -Metodología para la
Enseñanza de las ciencias
Enseñanza de las Ciencias Naturales -Metodología para la
Enseñanza de las humanidades y las ciencias sociales
Enseñanza de las Matemáticas -Metodología para la
Enseñanza en la Educación Básica
Enseñanza y aprendizaje por competencias
Enseñanza y aprendizaje.
Enseñanza-aprendizaje de contenidos escolares.
Estilos de enseñanza y aprendizaje
Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
La producción del conocimiento.
Modelos de Enseñanza
Modelos de Enseñanza y aprendizaje para el siglo XXI
Motivación en el proceso Enseñanza Aprendizaje
Procesos de enseñanza aprendizaje en diversos escenarios educativos
Prácticas de Enseñanza
Práctica Educativa
Análisis de la practica evaluativa
Análisis y reflexión de la práctica docente
Autobiografía y formación académica
Características y necesidades en la práctica educativa
Caracterización de la práctica
Conceptualización de la práctica educativa y detección de dificultades.
Evaluación de la práctica
Filosofía y ciencias de la educación en la práctica educativa
Intervención de la práctica educativa

Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <i>Docencia</i>	
	Observación en el aula y su sistematización
	Organización del Trabajo en el Aula
	Práctica docente
	Prácticas educativas y procesos pedagógicos
	Problemas de la Práctica Docente
	Problematización de la práctica educativa.
	Procesos y prácticas educativas
	Recuperación de los procesos
	Seminario de análisis de la intervención docente
	Seminario de intervención docente
	Significación de la Práctica Docente (Sexto cuatrimestre)
	Sistematización de la práctica
	Teoría y práctica grupal

El caso de las asignaturas relativas a los temas de los procesos de aprendizaje no fue posible ubicar subcategorías debido a la enorme diversidad de nombres con los cuales se abordan estos contenidos temáticos y que a la vez no se encontró que se repitieran significativamente, por lo que se expone el listado completo.

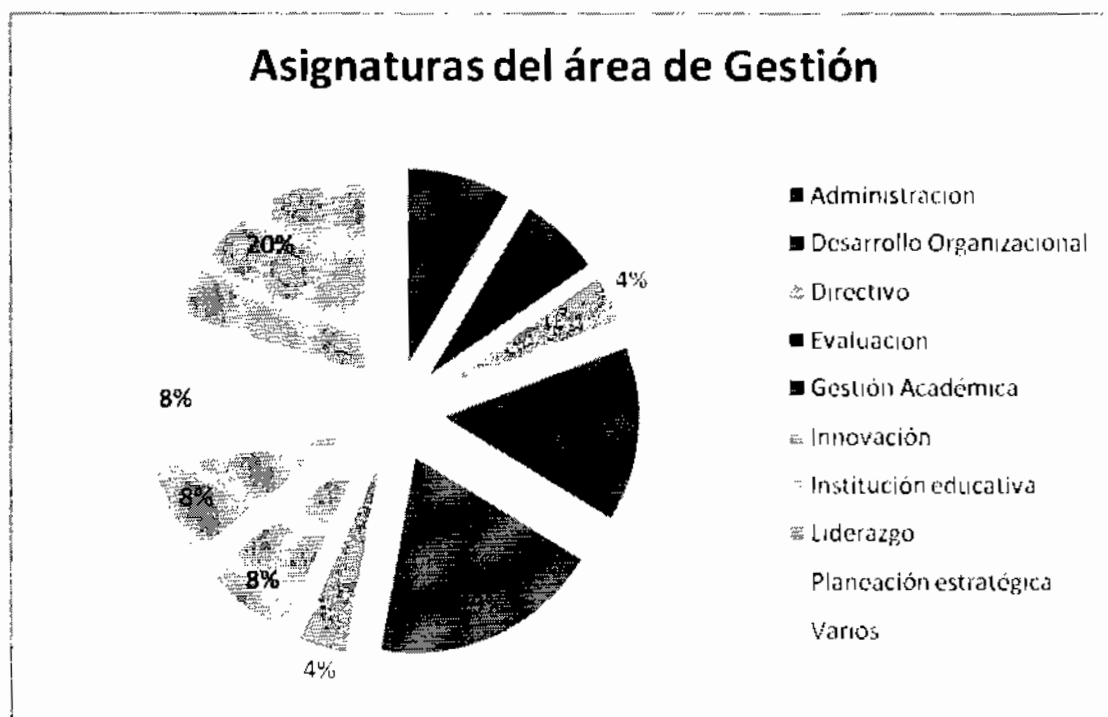
Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <i>Aprendizaje</i>	
1	Adolescencia y orientación educativa
2	Aplicaciones de la Psicología Contemporánea a la Educación
3	Aprendizaje basado en actividades Colaborativas Virtuales
4	Aprendizaje Basado en Materiales Hipermedia
5	Aprendizaje cooperativo y grupal
6	Aprendizaje creativo.
7	Aprendizaje de áreas específicas del conocimiento
8	Aprendizaje escolar y desarrollo de habilidades cognoscitivas.
9	Aprendizaje para la globalización y la interdisciplinariedad.
10	Aprendizaje y Adquisición de Conocimiento
11	Aprendizaje y Desarrollo Socioafectivo
12	Aprendizaje, desarrollo y trabajo en el aula
13	Asesoría y consejería: teoría y práctica
14	Barreras en el aprendizaje
15	Cognición humana
16	Comunicación y habilidades metacognitivas
17	Comunidades de Aprendizaje
18	Comunidades profesionales de aprendizaje
19	Conceptos centrales de las teorías del desarrollo cognoscitivo.
20	Desarrollo Cognoscitivo (Quinto cuatrimestre)
21	Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo

	Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <i>Aprendizaje</i>
22	Desarrollo humano y aprendizaje
23	Desarrollo psicosocial del ser humano
24	Diseño de ambientes de aprendizajes
25	Elementos fundamentales de los procesos de enseñanza-aprendizaje
26	Enfoque del aprendizaje para la individualización
27	Enfoques cognitivos
28	Enfoques psicopedagógicos
29	Estilos de aprendizaje
30	Estrategias de instrucción y aprendizaje.
31	Estrategias metacognitivas
32	Estrategias para el Aprendizaje Autónomo
33	Evaluación basada en competencias
34	Evaluación de aprendizajes
35	Evaluación del aprendizaje
36	Evaluación del Aprendizaje
37	Fundamentos cognitivos-constructivistas del aprendizaje.
38	Gestión del aprendizaje: conducción de la innovación
39	Grupos de Aprendizaje
40	Implicaciones prácticas del desarrollo cognoscitivo.
41	Indagación e Innovación del aprendizaje.
42	Inducción al aprendizaje autogestivo
43	Inducción al aprendizaje autogestivo
44	La acción tutorial en la educación
45	Laboratorio de Desarrollo de la Inteligencia
46	Modelos cognitivos de las ciencias
47	Modelos de Desarrollo de la Inteligencia
48	Modelos Pedagógicos
49	Modelos Pedagógicos Contemporáneos (Quinto cuatrimestre)
50	Modelos y estrategias para la organización del aprendizaje
51	Pedagogía
52	Pedagogía I
53	Pedagogía II
54	Pensamiento crítico
55	Pensamiento Heurístico
56	Pensamiento Lógico matemático
57	Perspectiva sociocultural del aprendizaje y el desarrollo
58	Problemas Psicopedagógicos (Cuarto cuatrimestre)
59	Problemas Psicopedagógicos (Cuarto cuatrimestre)
60	Procesos básicos del pensamiento
61	Procesos cognitivos

	Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <u>Aprendizaje</u>
62	Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje I (Quinto cuatrimestre)
63	Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje II (Sexto cuatrimestre)
64	Programas y procesos del desarrollo de habilidades del pensamiento
65	Programas y propuestas innovadoras para el desarrollo cognoscitivo.
66	Propuestas y programas para la gestión del aprendizaje
67	Psicología del aprendizaje
68	Psicología del aprendizaje
69	Psicopedagogía
70	Psicopedagogía de la enseñanza y el aprendizaje
71	Psicopedagogía en la educación superior
72	Razonamiento verbal y resolución de problemas
73	Solución de Problemas
74	Técnicas de estudio
75	Tecnologías de Evaluación del Aprendizaje
76	Temas actuales del desarrollo cognoscitivo
77	Teoría Pedagógica
78	Teoría Psicopedagógica
79	Teoría y práctica de modelos pedagógicos
80	Teoría y práctica del aprendizaje
81	Teorías cognitivas y educación
82	Teorías contemporáneas del aprendizaje
83	Teorías contemporáneas del aprendizaje.
84	Teorías de Aprendizaje
85	Teorías del Aprendizaje
86	Teorías del aprendizaje
87	Teorías del aprendizaje
88	Teorías del aprendizaje
89	Teorías del aprendizaje
90	Teorías del aprendizaje
91	Teorías del Aprendizaje (N)
92	Teorías del Aprendizaje (N)
93	Teorías del aprendizaje y la evaluación
94	Teorías del desarrollo cognitivo.
95	Teorías pedagógicas
96	Teorías pedagógicas
97	Teorías Psicopedagógicas
98	Teorías psicopedagógicas del aprendizaje
99	Teorías sobre el desarrollo de los estudiantes
100	Teorías sobre el desarrollo del adolescente
101	Tutorías en el Nivel Medio Superior

Por otra parte, las asignaturas del área de Gestión se subclasificaron en aquellas relacionadas con la administración, el desarrollo organizacional, los aspectos directivos, la evaluación, la gestión académica, la innovación, la institución educativa, el liderazgo, la planeación estratégica y un apartado de varios. A continuación se presentan las frecuencias para cada uno de estos casos.

	Asignaturas Área de Gestión
9	Administración
7	Desarrollo Organizacional
4	Directivo
15	Evaluación
20	Gestión Académica
4	Innovación
8	Institución educativa
8	Liderazgo
8	Planeación estratégica
21	Varios
104	



A continuación se listan los nombres de las asignaturas con el área de Gestión.

	Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <i>Gestión</i>
9	Administración
	Administración de Instituciones educativas
	Administración Educativa
	Administración escolar

	Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <i>Gestión</i>
	Administración estratégica
	Seminario de Administración de Centros Escolares
	Sistemas de información para la administración
	Taller de Planeación y Organización Administrativa
	Enfoques Administrativos Aplicados a la Educación
7	Desarrollo Organizacional
	Desarrollo organizacional
	Desarrollo Organizacional y Liderazgo
	Procesos organizacionales.
	Teoría organizacional en educación superior
4	Directivo
	Conflictos éticos de la práctica directiva.
	Desarrollo de habilidades directivas
	El director, la gestión escolar y la innovación (guía).
	Sistematización de la información para la toma de decisiones
15	Evaluación
	Evaluación de la educación superior
	Evaluación de Procesos
	Evaluación educativa
	Evaluación en la escuela.
	Evaluación Institucional
	Evaluación y acreditación en educación
	Evaluación y Acreditación Institucional
	Modelos de evaluación, acreditación y certificación
	Naturaleza y dimensiones de la evaluación educativa
20	Gestión Académica
	Calidad en la educación básica.
	Estrategias de intervención en la gestión.
	Gestión académica
	Gestión académica y administrativa
	Gestión de la administración escolar por competencias
	Gestión de la Calidad Educativa
	Gestión de la Educación Básica
	Gestión del cambio y calidad educativa.
	Gestión del Conocimiento
	Gestión del Conocimiento: diseño de la intervención
	Gestión del factor humano en instituciones educativas
	Gestión Educativa
	Gestión en la capacitación y desarrollo de personal.
	Gobierno y Gestión de la Educación Superior

	Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <u>Gestión</u>
	Política y gestión de la transmisión y aplicación del saber en la educación superior
	Política y gestión de las relaciones de las instituciones y los sistemas de educación superior con el entorno social
	Política y gestión estudiantil
	Políticas educativas y gestión institucional en la educación superior
	Políticas y gestión de los recursos humanos en la educación superior
	Sistematización y reporte de los procesos de gestión
4	Innovación
	Innovación como estrategia para la transformación educativa
	Innovación educativa
	Innovación y prospectiva en la educación
	Teoría y ámbitos de la innovación.
8	Institución educativa
	Análisis de las instituciones educativas
	Análisis de modelos de evaluación institucional
	Procesos administrativos en la escuela.
	Psicología en las Instituciones Educativas (Quinto cuatrimestre)
	Taller de diagnóstico y Proyecto Escolar
	Taller de estudios Prospectivos Escuela-Comunidad
	Taller de estudios Prospectivos Escuela-Empresa
8	Liderazgo
	Competencias de Liderazgo
	Competencias para la función directiva
	Competencias para la solución de conflictos
	Competencias y estrategias de intervención en la gestión
	Dirección y liderazgo educativo
	Liderazgo
	Liderazgo y Dirección
8	Planeación estratégica
	Planeación estratégica
	Planeación para el desarrollo institucional
	Planeación y gestión de instituciones educativas
	Planeación, producción y evaluación en educación
	Planificación de los Procesos de Formación con TIC
21	Varios
	Acompañamiento de procesos curriculares.
	Dirección estratégica
	Dirección y Supervisión de Instituciones Educativas
	Educación Continua y Acciones Extensionales
	Financiamiento educativo

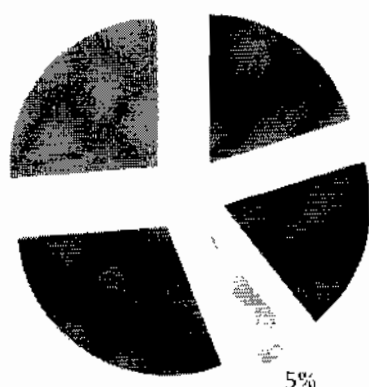
Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <i>Gestión</i>	
	Instituciones y Procesos Educativos
	Introducción a asuntos estudiantiles
	La función directiva y sus constitutivos (guía).
	Legislación escolar
	Modelos Actuales de gestión
	Modelos Administrativos (Cuarto cuatrimestre)
	Nuevos diseños organizacionales para las instituciones educativas
	Nuevos paradigmas e instrumentos de políticas públicas en la educación superior
	Organización Escolar y Funcionamiento del Equipo Docente
	Orientación Escolar
	Paradigmas de la administración educativa
	Participación de los padres de familia en la escuela.
	Teoría y Metodología de la Planeación Educativa
	Teorías institucionales
	Tópicos Selectos de Planeación Educativa
	Trabajo colegiado (guía).

Las subcategorías en las que se dividió la categoría o área de asignaturas relacionadas con las tecnologías son: ambientes de aprendizaje, diseño instruccional, evaluación, herramientas informáticas y tecnología educativa, en la siguiente tabla se pueden ubicar las frecuencias encontradas en cada caso.

Área Tecnologías	
Ambientes de aprendizaje	17
Diseño instruccional	16
Evaluación	4
Herramientas informáticas	25
Tecnología educativa	22
	84

La siguiente gráfica ilustra el contenido de la tabla anterior en términos de porcentaje para cada una de las subcategorías del área de las materias relacionadas con la tecnología.

Asignatura Área de Tecnologías



- Ambientes de aprendizaje
- Diseño instruccional
- Evaluación
- Herramientas informáticas
- Tecnología educativa

El listado de todos los nombres que se encontraron para designar los contenidos de los temas relacionados con la tecnología se recuperan en la siguiente tabla.

Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <i>Tecnologías</i>	
17	Ambientes de aprendizaje
	Comunicación educativa y convergencia tecnológica.
	Desarrollo de Procesos y Ambientes de Aprendizaje
	Desarrollo Organizacional del e-learning: Gestión del Cambio
	Dirección de la Formación con e-learning
	Diseño de Entornos Virtuales formativos
	El Entorno de las Organizaciones de Formación con e-learning
	Introducción al e-learning
	Introducción al uso de plataformas groupware
	Modelos de enseñanza virtual y recursos de aprendizaje
	Modelos pedagógicos basados en nuevas tecnologías de información
	Procesos Comunicativos en Ambientes Educativos no Convencionales
	Procesos Educativo-Formativos con TIC
	Sistema de educación a distancia
	Tecnología y los ambientes de aprendizaje a distancia
16	Diseño instruccional
	Diseño de Materiales Formativos Hipermedia (multimedia)
	Diseño de Propuestas Formativas en e-Learning
	Diseño Instruccional de Programas, Cursos o Asignaturas
	Diseño instruccional para la convergencia de medios
	Diseño Sistemático de Cursos en la Educación a Distancia y en Línea
	Diseño y Selección de Contenidos para Educación a Distancia
	Diseños instruccionales con tecnologías.

	Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <i>Tecnologías</i>
	Estrategias instruccionales
	Formación educativa y diseño instruccional.
	Fundamentos del Diseño Instruccional con e-learning
	Fundamentos Tecnológicos del e-learning
	Integración de la tecnología en ambientes de aprendizaje
	Introducción al Diseño Instruccional (N)
	Teorías y modelos de diseño instruccional
3	Evaluación
	Evaluación de los aprendizajes en ambientes virtuales
	Evaluación de Procesos de Aprendizaje en la Educación a Distancia y en Línea
	Evaluación y Seguimiento del Proyecto
25	Herramientas informáticas
	Audio y Video-conferencia Interactiva
	Computación aplicada
	Computación y Aprendizaje Interactivo
	Cómputo I
	Cultura informática y diseño de escenarios I
	Diseño Web Dinámico
	Educación Virtual y Multimedia
	Herramientas informáticas
	Hipermedia para Internet (N)
	Introducción las tecnologías en la sociedad de aprendizaje.
	La tecnología en la práctica educativa
	Manejo y Arquitectura del Diseño (N)
	Multimedia Educativa I
	Sistemas Multimedia aplicados a la Educación
	Video Educativo
	Video para Educación (N)
22	Tecnología educativa
	Gestión de la información
	Gestión de la Información y del Conocimiento en Ambientes Virtuales de Aprendizaje
	Nuevas tecnologías aplicadas a la educación
	Nuevas Tecnologías en el Aprendizaje Interactivo
	Políticas de Calidad en e-learning
	Práctica en la Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje
	Producción, Mediación y Aplicación del Conocimiento
	Tecnología de la educación
	Tecnología e innovación en educación
	Tecnología educativa
	Tecnología y los ambientes de aprendizaje a distancia

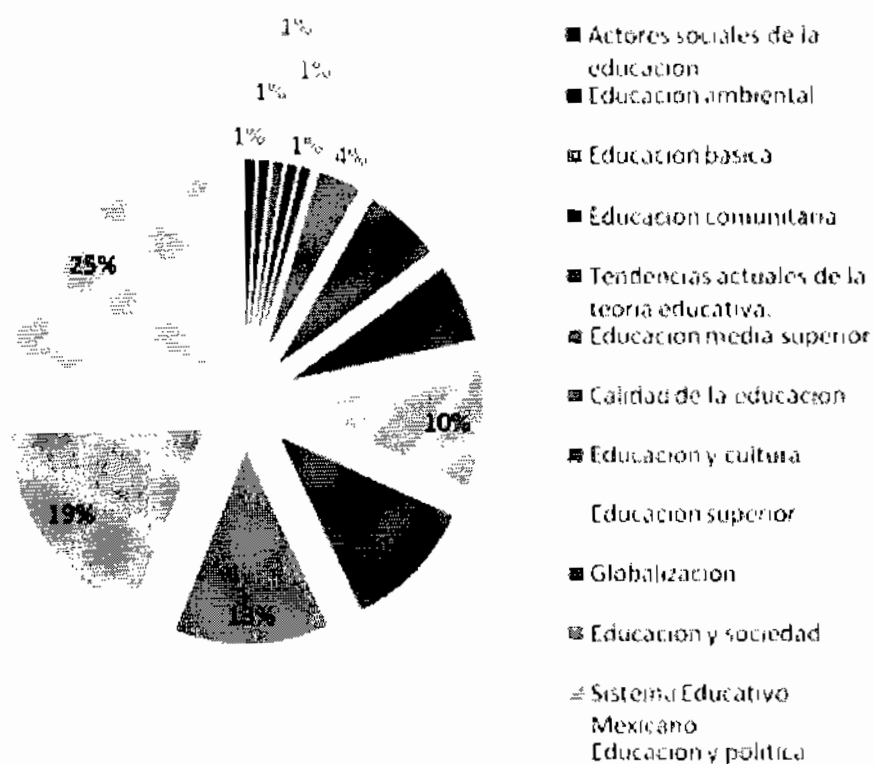
Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <i>Tecnologías</i>	
	Tecnologías Avanzadas en Educación
	Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación
	Teoría y Práctica de la Educación a Distancia

Las subcategorías para ubicar las asignaturas relacionadas con el contexto educativo son las siguientes, a la vez, se registran las frecuencias correspondientes.

Asignaturas Área de Contexto Educativo	
Actores sociales de la educación	1
Educación ambiental	1
Educación básica	1
Educación comunitaria	1
Tendencias actuales de la teoría educativa.	1
Educación media superior	4
Calidad de la educación	7
Educación y cultura	7
Educación superior	11
Globalización	12
Educación y sociedad	14
Sistema Educativo Mexicano	20
Educación y política	27
	107

La gráfica que se expone a continuación ilustra la información anterior.

Asignaturas Área de Contexto Educativo



	Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <u>Contexto Educativo</u>
1	Actores sociales de la educación
7	Calidad de la educación
	Calidad de la Educación e Innovación
	Centro Escolar y la Calidad
	Cultura académica
	Cultura Escolar
	Innovaciones educativas para el nuevo milenio
	Los cuerpos académicos en México
1	Educación ambiental
1	Educación básica
1	Educación comunitaria
4	Educación media superior
	Problemas y perspectivas de la educación media superior
	Prospectiva de la educación media superior y superior
	Tendencias e innovaciones en Educación Media Superior y Superior
11	Educación superior
	Diagnóstico de problemas en educación superior
	Educación superior

	Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <u>Contexto Educativo</u>
	Educación superior y trabajo
	Instituciones y Sistemas de Educación Superior
	Lo público, lo privado y los sectores "No universitarios" de la educación superior
	Prospectiva e innovación en educación superior
	Temas Fundamentales de Educación Superior
	Tendencias de la educación superior
7	Educación y cultura
	Diversidad cultural
	Género, valores y diversidad cultural
	ONG's y la atención a la diversidad
	Relaciones culturales en el siglo XXI
	Relaciones Humanas en la Educación
	Seminario de educación y democracia
27	Educación y política
	Desigualdad y Políticas Compensatorias
	Discursos educativos contemporáneos
	Educación y Estado
	Genealogía de la práctica y discursos educativos
	Implementación y evaluación de políticas públicas
	Introducción al análisis de las políticas públicas
	La Escuela en el Tiempo Genealogía de las Prácticas y Discursos Formativos I
	Legislación Educativa
	Legislación Educativa en México
	Marco Normativo de la educación
	Nacionalismo y educación
	Política Integral
	Política y evaluación del sistema
	Política y reformas educativas
	Política, economía y planeación educativa
	Políticas comparadas de la educación superior
	Políticas contemporáneas de la Educación en México
	Políticas de equidad, género y educación superior
	Políticas de financiamiento
	Políticas educativas
	Políticas Educativas y Culturales de México
	Políticas Públicas para la Educación
	Políticas Públicas y Desarrollo Educativo
	Políticas y Cambio en Educación
	Políticas y prácticas educativas en México

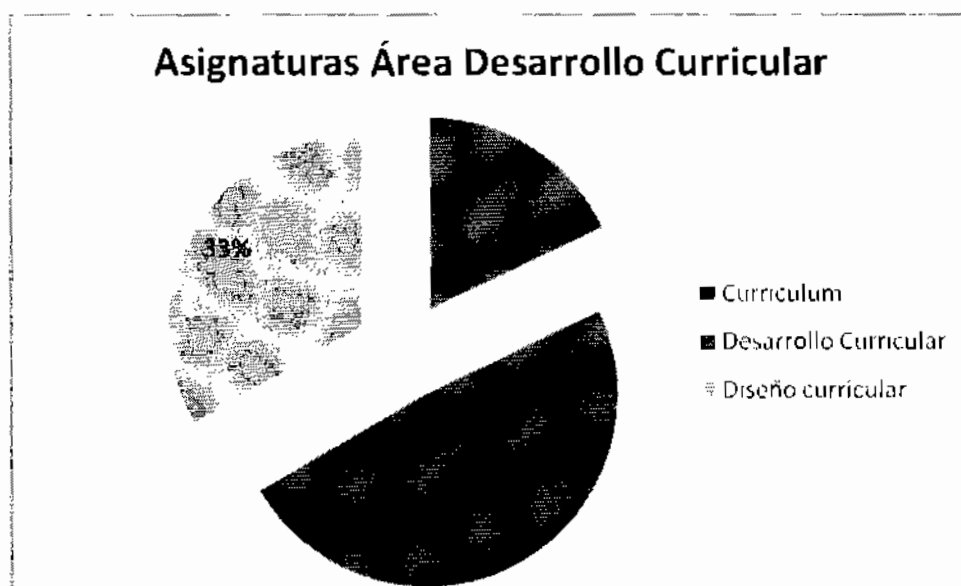
	Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <u>Contexto Educativo</u>
14	Educación y sociedad
	Educación y movimientos sociales
	Educación y Sociedad
	Educación y trabajo
	Educación, Cultura y Sociedad
	Escuelas, Padres y Comunidad
	Historia, sociedad y educación
	Maestro y los Padres de Familia
	Problemas de Educación y Sociedad
	Sociedad de la información y el conocimiento
	Sociedad, cultura y educación
	Socio-análisis del mexicano
	Sujetos y Prácticas Sociales
	Tendencias económicas de la educación
12	Globalización
	El campo de la educación en América latina y El Caribe
	Globalización y Educación
	Globalización y política educativa mexicana
	Globalización y prospectiva
	Globalización, neoliberalismo y exclusión
	La escuela y el currículo intercultural.
	La formación de sujetos en América Latina
	Organismos internacionales y educación
	Seminario de Globalización y Desarrollo Regional.
	Seminario de globalización, interdependencia y desarrollo regional
	Sistema Educativo Mexicano
	Sistemas educativos formales y no formales
	Análisis de los contextos del sistema educativo nacional
	Análisis Socio-Histórico y político de la Educación en México
	Análisis sociopolítico de la educación contemporánea en México
	Configuración del sistema nacional educativo
	Educación en México
	El estado actual de la educación en México.
	El sistema educativo mexicano y su legislación
	Historia Contemporánea de la Educación en México
	Historia y política de la educación
	Historia, problemática y estado actual de la educación en México
	Problemas Contemporáneos de la Educación
	Problemas de la Educación en México
	Problemática Educativa Regional

	Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <u>Contexto Educativo</u>
1	Tendencias actuales de la teoría educativa.

El área de desarrollo curricular con 39 nombres de asignaturas se organizó de acuerdo con la información de la siguiente tabla.

Asignaturas Área Desarrollo Curricular	
Curriculum	7
Desarrollo Curricular	19
Diseño curricular	13
	39

La gráfica que aparece a continuación ilustra la información anterior.



El listado de todos los nombres de las asignaturas correspondientes al área del currículum se expone en la siguiente tabla.

Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <u>Desarrollo Curricular</u>	
7	Curriculum
	Currículo: Fundamentos, diseño y evaluación.
	Curriculum de la educación básica
	Curriculum de la educación media superior
	Curriculum de la educación superior
	Curriculum e innovación educativa
19	Desarrollo Curricular
	Desarrollo Curricular
	Desarrollo de programas para fomentar el desarrollo cognoscitivo.

	Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <u>Desarrollo Curricular</u>
	Evaluación curricular y del aprendizaje
	Evaluación de programas y procesos de enseñanza-aprendizaje
	Fundamentos, desarrollo y evaluación del currículum
	Innovación en el desarrollo curricular
	Modelos de desarrollo curricular
	Planeación de la educación por competencias
	Planes y programas
	Planes y programas de educación básica.
	Planes y programas de estudio
	Teoría curricular
	Teoría y práctica del currículum
	Teorías y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación
13	Diseño curricular
	Diseño curricular
	Diseño curricular basado en competencias
	Diseño curricular en la educación superior
	Diseño curricular y de ambientes de aprendizaje
	Diseño de programas e instrumentos educativos
	Diseño de Programas Educativos.
	Elaboración de Programas de Estudio
	Elaboración de Programas Educativos
	Métodos y Técnicas de Diseño Curricular

Los nombres de las asignaturas de desarrollo humano que destacaron por su frecuencia son las relacionadas con la ética (16), por lo que se distinguieron del resto de las de desarrollo humano (26). El listado correspondiente figura a continuación.

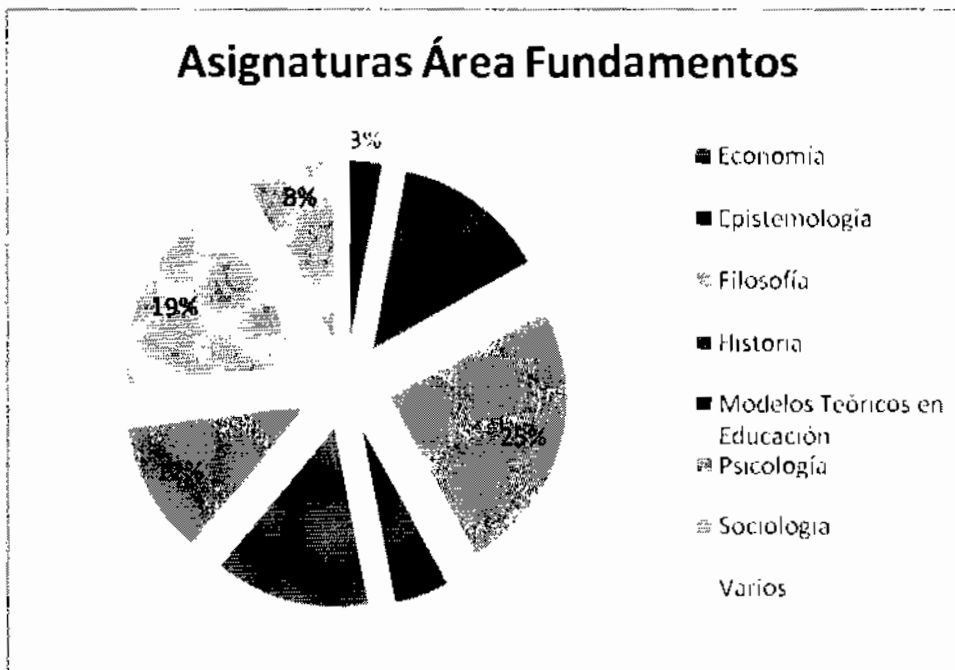
	Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <u>Desarrollo Humano</u>
26	Desarrollo humano
	Desarrollo del adolescente
	Desarrollo del Individuo
	Desarrollo local y educación ambiental
	Desarrollo psicosocial del ser humano
	Desarrollo Sustentable
	Ecoeducación
	Educación para la salud
	Educación para la Sustentabilidad
	Educación persona y responsabilidad.
	Educación Social
	Educación y derechos humanos

	Educación y liberación
	Educación y relaciones interpersonales
	Evolución histórica de las relaciones sociedad naturaleza
	Formación humana desde diversas tradiciones
	Formación humana desde diversas tradiciones
	Formación Humana Humanismo
	La educación ambiental un campo emergente
	Proceso Anthropogenético, Desarrollo Humano y Cognición I
	Procesos de degradación ambiental
	Reconstrucción del conocimiento y los saberes ambientales
	Sustentabilidad y modelos de desarrollo
	Concepciones de mundo y sentido de realidad
16	Ética
	Acción Educativa, Dimensión Valorativa y Procesos Intencionales
	Atención a la diversidad (guía).
	Cultura de Paz
	Desarrollo humano y valores
	Educación y Valores
	Educación y valores en el tercer milenio
	Estrategias y Técnicas en la Educación en Valores
	Ética de la educación
	Ética Global
	Ética y Educación
	Ética.
	Formación en Valores
	Valores y vida cotidiana en la escuela.

Las asignaturas relacionadas con los fundamentos de lo educativo fueron clasificadas en aquellas relativas a la economía, la epistemología, la filosofía, la historia, los modelos teóricos en educación, la psicología, la sociología y una de varios, tal como se registran en la siguiente tabla.

Asignaturas	Área Fundamentos
Economía	3
Epistemología	14
Filosofía	25
Historia	5
Modelos Teóricos en Educación	14
Psicología	12
Sociología	19
Varios	8
	100

La gráfica que a continuación aparece ilustra la información anterior destacando los porcentajes correspondientes.



Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <u>Fundamentos</u>	
3	Economía
	Economía y educación
	Economía y gestión del conocimiento
5	Educación holista
	Currículo Holista
	Educación holista
	Paradigma Holista
13	Epistemología
	Análisis epistemológico de la teoría educativa
	Epistemología
	Epistemología de la educación
	Epistemología e investigación educativa
	Epistemología y Pedagogía Contemporáneas
	Epistemología.
	Introducción a la Epistemología
	Teoría del Conocimiento
	Teoría del sujeto y educación.
	Teorías del Conocimiento
24	Filosofía
	Antecedentes de la Educación Holista
	Antropología cultural

	Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <u>Fundamentos</u>
	Antropología y educación
	Bases filosófica de la educación
	Filosofía contemporánea y educación
	Filosofía de la educación
	Filosofía de la educación y teorías pedagógicas
	Filosofía Perenne I
	Filosofía y epistemología de la educación
	Filosofía y Teoría Pedagógica
	Filosofía y teorías de la educación
	Filosofías Educativas contemporáneas
	Problemas filosóficos de la educación actual
5	Historia
	Análisis socio histórico de la educación
	Historia de la educación
	Historia de la educación y la pedagogía
	Historicidad de la Educación
13	Modelos Teóricos en Educación
	Análisis de modelos educativos alternativos
	Fundamentos teóricos y modelos de la innovación educativa
	Modelos Teóricos en Educación.
	Sistemas Teóricos en Educación
	Teoría educativa
	Teoría y Métodos en Educación Comparada
	Teorías de la comunicación en la educación
	Teorías de la Educación
	Teorías educativas contemporáneas
	Teorías Educativas Sociales
	Teorías educativas y textos clásicos
	Teorías y modelos de innovación en comunicación y procesos educativos.
11	Psicología
	Educación y psicoanálisis
	Fundamentos psicopedagógicos
	Perspectivas contemporáneas de la psicología educativa
	Psicología de la Educación
	Psicología Educativa.
	Teorías Psicológicas
18	Sociología
	Análisis Sociológico de la Educación

	Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <u>Fundamentos</u>
	Enfoque socio-cultural en educación
	Enfoques Sociales en Educación
	Enfoques y Perspectivas Actuales en Sociología
	Microsociología
	Sociología de la educación
	Sociología de las Políticas Educativas
	Sociología y Antropología Filosófica
	Teoría Social y Educación
	Teoría Social y Educativa
	Teoría sociológica contemporánea de la educación
	Teorías sociales de la educación
	Teorías sociales y educación
8	Varios
	Textos clásicos
	Políticas y sistemas educativos
	Paradigmas contemporáneos I
	Paradigmas contemporáneos II
	Debates de la pedagogía crítica
	Pedagogía e historia de la educación
	Educación Basada en Competencias -Fundamentos de la
	Educación y Espiritualidad

Las 30 asignaturas relacionadas con el tema de los proyectos de intervención se denominaron de alguna de las siguientes formas.

Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <u>Proyecto de intervención educativa</u>
Apoyos teóricos para la construcción, fundamentación y evaluación de los proyectos de intervención
Construcción del objeto de innovación.
Construcción teórico-metodológica del proyecto.
Desarrollo de proyecto de campo
Diagnóstico y evaluación de la intervención educativa.
Diseño del proyecto
Evaluación de proyectos de intervención educativa en aula presencial
Evaluación y documentación de proyectos de innovación y cambio
Evaluación y Seguimiento del Proyecto
Formulación y Evaluación de Proyectos
Intervención educativa
Operación de Proyectos I

Planeación y desarrollo de innovaciones
Planeación y Formulación de Proyectos Educativos (N)
Proyecto de Aplicación
Proyectos de intervención educativa en aula presencial
Proyectos educativos -Elaboración de
Seminario de proyectos de intervención
Taller de diseño de propuestas innovadoras
Taller de evaluación de propuestas innovadoras
Taller de Intervención I
Taller de seguimiento del proyecto de innovación.

Las asignaturas clasificadas en la subcategoría de disciplinares se enlistan a continuación.

47	Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <u>Disciplinares</u>
	Álgebra
	Biología celular y molecular
	Cálculo
	Capacitación I
	Comunicación, Procesos Interpretativos y Educación I
	Consultoría I (diagnóstico)
	Consultoría II (implementación)
	Consultoría III (Evaluación y cierre)
	Diálogos entre Fe y Razón
	Energía
	Expresión oral, escrita y matemáticas en educación básica.
	Formación general I
	Fuerzas
	Genética y evolución
	Geometría
	Herramientas de Ciencias de los Materiales
	Historia y filosofía de la biología
	Inglés I
	Introducción a la ciencia de Materiales
	Matemáticas
	México en la historia global. De la independencia al Estado mexicano moderno
	México en la historia global. De la posguerra (siglo XX) al siglo XXI
	México en la historia global. El mundo antiguo
	México en la historia global. Sociedad globalizada-temas selectos

47	Nombres de las asignaturas relacionadas con el área de <u>Disciplinarias</u>
	Modelos hispanoamericanos del siglo XX
	Modelos literarios mexicanos del siglo XX
	Modelos literarios universales del siglo XX
	Normatividad para la capacitación y desarrollo del personal.
	Práctica en el Centro de Autoaprendizaje de Idiomas
	Principios de la física
	Procesos Operativos I: Gestión de la Producción de Programas, Marketing y Captación
	Procesos Operativos II: Gestión Docente, Tecnológica, Financiera y Presupuestaria
	Química I
	Sostenibilidad
	Temas selectos de física moderna
	Teoría y crítica literaria
	Trigonometría

Finalmente, los nombres que adoptan las asignaturas clasificadas dentro de la subcategoría de optativas son los que se exponen en la tabla que aparece a continuación.

38	Optativas
	Materia electiva u opcional 1.
	Optativa
	Optativa disciplinaria I
	Optativa ético-educativa
	Optativa Socio-educativa
	Participación académica
	Problemas educativos: La cuestión de la formación docente
	Problemas educativos: La cuestión de los clásicos I
	Problemas educativos: La cuestión de los clásicos II
	Problemas educativos: La cuestión del curriculum
	Seminario de Especialización *
	Seminario de Especialización del área elegida*
	Seminario de integración
	Seminario de Integración del Kosmos
	Seminario de opción terminal.
	Seminario Especializado I
	Tema selecto de especialización
	Tópico
	Tópicos Actuales en Educación.
	Tópicos avanzados en educación superior
	Tópicos de actualidad en Educación
	Tópicos selectos de educación

Reflexiones en torno al análisis de los programas educativos

9. El impacto de las TIC se identifica en los programas analizados ya que el 46% son no escolarizados. Consecuentemente, se puede tomar como un indicio de una posible tendencia que se esté gestando en el ámbito de la educación en el nivel de maestría.
10. Los nombres de las maestrías indican que la orientación que está teniendo mayor oferta es la relativa a la docencia, sea de educación básica, media superior o superior; la cual se ve superada sólo por aquellas que se denominan simplemente: Maestría en educación. Ello puede representar un indicio de la necesidad social de profesionalizar a los docentes; a la vez, que son ellos quienes están inmersos en el ámbito educativo, en el cual, el grado académico es cada día más importante. A la vez, constituye un indicador de la necesidad de profesionalizar, particularmente a los docentes de los niveles de educación media superior y superior; quienes no necesariamente cuentan con formación académica en esta área sino sólo en la disciplina que imparten.
11. Acorde a los tipos de programas posibles, es decir, de investigación y para profesionalización, los programas de maestría en educación analizados exponen principalmente que se trata de formar investigadores en educación (6) y con la misma frecuencia que se trata de profesionalizar a los docentes (6).

12. Las competencias que se proponen desarrollar o fomentar en los maestrantes, se dice que son las relacionadas con la investigación educativa (8), los proyectos de intervención educativa (6), los procesos de enseñanza – aprendizaje y la resignificación de la práctica docente (2). Ello da cuenta de los diversos enfoques planteados en los nombres de las propias maestrías, aunque aquí destaca la mención del desarrollo de competencias para realizar proyectos de intervención educativa, lo cual puede estar relacionado tanto con procesos de aula como de instituciones educativas.
13. La principal finalidad de los programas de maestría analizados señalan que es la de elevar la calidad de la educación (6) y en segundo lugar, transformar la práctica educativa (4) o fortalecer el desarrollo integral de sus alumnos (4). Es claro que estas frecuencias son muy bajas, consecuentemente, cuantitativamente podrían considerarse inválidas, no obstante, se asume que cualitativamente son finalidades loables y es, incluso, deseable que todos los programas de maestría asuman como propios.
14. El tema de los conocimientos en el perfil de egreso es insuficiente para detectar alguna tendencia significativa, se infiere que es un asunto omitido por la mayoría de las instituciones; no así el de las habilidades, en donde de nueva cuenta se encuentran coincidencias con lo destacado en puntos anteriores, por ejemplo, la intencionalidad de desarrollar habilidades propias de la investigación educativa (29) o la docencia (19) o la realización de proyectos educativos (14) o aquellas propias del adecuado uso de las TIC's en educación (13); así como promover en los maestrantes las habilidades específicas del aprendizaje autónomo (10). El aspecto de las actitudes es valioso en la medida en que se desea principalmente fomentar una actitud positiva al trabajo colaborativo (15), la ética profesional (9), el compromiso social (9) y la honestidad intelectual (6).
15. La organización curricular con mayor frecuencia es aquella que ordena las asignaturas en función de áreas de formación, lo cual es un elemento que aporta a la formación de los maestrantes, a la vez, contribuye para garantizar una formación más centrada en los objetivos y perfil de egreso.
16. El análisis de las 999 nombres de asignaturas que resultaron de la suma de todas las que se proponen en los 46 programas educativos es valiosa en el sentido que permite inferir que, independientemente de la orientación del programa educativo, el tema de la investigación es fundamental, aunque es necesario acotar que se trata de metodologías para realizar el trabajo de tesis mediante el cual se pretende obtener el grado, aunque la formación de investigadores educativos que en lo futuro se dediquen a esta actividad atiende un porcentaje considerable (16% respecto del total de las asignaturas destinadas a la investigación). A la vez, congruente con los resultados de los análisis precedentes se encontró que cinco áreas se encuentran en el tercer lugar de importancia, después de las que se refieren al contexto educativo, éstas son: Gestión educativa, Aprendizaje, Fundamentos de educación, Docencia y Tecnologías aplicadas a los procesos educativos.

En síntesis, toda esta información es valiosa al momento de considerar el diseño de una maestría en educación puesto que proporciona elementos valiosos para el diseño curricular correspondiente, no necesariamente para incorporar todo, pero sí para identificar las áreas que pueden ser atendidas por el programa educativo que se diseñe.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2004). *Anuario Estadístico 2004. Población Escolar de Pasgrado*. México: Autor.
- (2007). Anuario estadístico, posgrado; 2006-2007. México: Autor. [Versión electrónica]. Recuperado en internet [marzo de 2011]: http://www.anui.es.mx/servicios/e_educacion/index2.php

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2006). *Ley general de educación*. D. F., México: Diario Oficial de la Federación. Recuperada de Internet [marzo de 2011]: http://www.oei.es/quipu/mexico/Ley_gen_educ.pdf.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Faber P. y Jiménez Raya M. (noviembre, 2000). Autonomía de aprendizaje en la enseñanza de la terminología. [Versión electrónica de la Ponencia en el VII Simposio Iberoamericano de Terminología]. Lisboa, Portugal: Riterm [Red de intercambio en terminología]. Recuperado de internet [marzo de 2011]: <http://www.riterm.net/actes/7simposio/faber.htm>

Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República (2007). *Plan Nacional de Desarrollo*. México: Autor. Recuperado de Internet [marzo de 2011]: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PND2007-2012.pdf>

Oropeza Sandoval, Luciano (Octubre-diciembre, 1999). La oferta de posgrados en educación en Jalisco. *Revista Educar, nueva época*, 11. Guadalajara, México: Secretaría de Educación Jalisco. Recuperado de Internet [marzo de 2011]: <http://educar.jalisco.gob.mx/11/11oferta.html>

Secretaría de Educación Pública (2008). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de internet [marzo de 2011]: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>

Sistema Estatal de Información Jalisco (SEIJAL) (2009). Estadística educativa 2009. [Secretaría de Educación Jalisco, Coordinación de Planeación y Coordinación Educativa; Desglose de Educación superior por municipio y carrera]. Jalisco, México: Sistema Estatal de Información Jalisco (SEIJAL). [<http://sig.jalisco.gob.mx/>]. Recuperado de internet [marzo de 2011]: <http://sig.jalisco.gob.mx/Estadistica/>. [Versión electrónica de la estadística para el *Posgrado enfocado o la formación de docentes (escolarizada)*: <http://sig.jalisco.gob.mx/Estadistica/Superiar/MunSup/Excel/PosForDocEsc3.xls> *Pasgrada enfocada a la formación de docentes (no escolarizada)*: <http://sig.jalisco.gob.mx/Estadistica/Superior/MunSup/Excel/PosForDocNoEsc3.xls>



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

VICERRECTORIA EJECUTIVA/

SECCIÓN: Unidad de Posgrado
EXPEDIENTE: Comisión de Educación
NÚMERO: CGA/CIP/UP/097/2011

Lic. José Alfredo Peña Ramos
Secretario General

At'n. Comisión de Educación del
H. Consejo General Universitario

Presente

Por este medio envío a Usted el proyecto de dictamen de modificación, correspondiente a la solicitud que presenta el Sistema de Universidad Virtual del siguiente programa académico:

- Maestría en Docencia para el Educación Media Superior

Lo anterior para consideración de la Comisión de Educación.

Hago propicia la ocasión para reiterarle la seguridad de mi consideración atenta.

Atentamente
"Piensa y Trabaja"

Guadalajara, Jalisco, 27 de Octubre de 2011

Dr. Víctor González Álvarez
Coordinador de Investigación y Posgrado



COORDINACION GENERAL
ACADEMICA
COORDINACION DE
INVESTIGACION
Y POSGRADO

c.c.p. Dr. Miguel Ángel Navarro Navarro, Vicerrector Ejecutivo
c.c.p. Dr. Héctor Raúl Solís Gadea, Coordinador General Académico
c.c.p. Archivo
VGA/smd*

FICHA INFORMATIVA

ASUNTO: Observaciones a la propuesta que presenta el SISTEMA DE UNIVERSIDAD VIRTUAL para la creación del programa de posgrado denominado MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

ELABORÓ: Coordinación de Investigación y Posgrado.

RESUMEN DE LA PROPUESTA

1. Maestría profesionalizante en modalidad mixta, por competencias
2. Planta académica de 6 PTC

OBSERVACIONES

II. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN CURRICULAR

Perfil y requisitos de ingreso

1. En el perfil de ingreso se mezclan aspectos que son considerados como "requisitos de ingreso" de acuerdo al Reglamento General de Posgrado. Se sugiere reformular estos apartados diferenciando lo que va en el perfil y lo que va en los requisitos.
2. Tanto en el dictamen (Resultando 16, pág. 8) como en el documento curricular (pág. 52) se señala en el perfil de ingreso "Tener algún tipo de experiencia en la Educación Media Superior". Se sugiere precisar el "tipo de experiencia".
3. El artículo 52 del RGP señala que para el ingreso deben tenerse en cuenta por lo menos dos de los siguientes medios de evaluación:
 - I. Examen de selección
 - II. Evaluación curricular
 - III. Entrevista
 - IV. Curso propedéutico.
 - V. Proyecto de investigación

En el dictamen no se señala explícitamente ninguno de estos medios, aunque como parte del perfil de ingreso se señalan algunos conocimientos que podrían evidenciarse a través de una evaluación de curriculum vitae. Es necesario, sin embargo, ser explícitos al respecto y considerar al menos otro medio de evaluación.

(En el documento curricular se menciona un curso propedéutico, pero no es requisito para el ingreso).

Perfil de egreso:

1. Revisar la congruencia entre el perfil de egreso y los objetivos del programa. Por ejemplo, en el perfil de egreso se señala "V. Gestionar el aprendizaje de personas, grupos e *instituciones educativas*" ó "VI. Organizarse y trabajar colaborativamente para el desarrollo institucional y con distintos grupos y redes sociales". En los objetivos no se plantean alcances del programa respecto a formar para gestionar el aprendizaje de instituciones educativas o para el trabajo colaborativo para el desarrollo institucional. Tal vez deberían ampliarse los objetivos o modificarse el perfil de egreso.

Créditos y modalidad.

El programa comprende un total de 102 créditos y 1632 horas, de las cuales 810 (49.6%) son BCA. Al respecto, cabe señalar que el Acuerdo 279 de la SEP (Artículos 15 y 17) marcan que una maestría de modalidad mixta debe tener menos de 300 horas BCD.



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

SECCIÓN: Unidad de Posgrado
EXPEDIENTE: Comisión de Educación
NÚMERO: CGA/CIP/UP/101/2011

Lic. José Alfredo Peña Ramos
Secretario General

At'n. Comisión de Educación del
H. Consejo General Universitario

Presente

Por este medio envío a Usted el proyecto de dictamen de creación, correspondiente a la solicitud que presenta el Sistema de Universidad Virtual del siguiente programa académico:

- Maestría en Docencia para el Educación Media Superior

Lo anterior para consideración de la Comisión de Educación.

Hago propicia la ocasión para reiterarle la seguridad de mi consideración atenta.

Atentamente
"Piensa y Trabaja"

Guadalajara, Jalisco, 10 de Noviembre de 2011

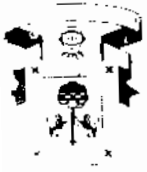


COORDINACIÓN GENERAL
ACADEMICA
COORDINACIÓN DE
INVESTIGACIÓN
Y POSGRADO

Dr. Víctor González Álvarez
Coordinador de Investigación y Posgrado

c.c.p. Dr. Miguel Ángel Navarro Navarro. Vicerrector Ejecutivo
c.c.p. Dr. Héctor Raúl Solís Gadea. Coordinador General Académico
c.c.p. Archivo
VGA/smd*

12247
du
mas



H. CONSEJO GENERAL UNIVERSITARIO
P R E S E N T E

A estas Comisiones Permanentes Conjuntas de Educación y de Hacienda ha sido turnado el dictamen SUV/119/2011, de fecha 30 de julio de 2011, en el que el Consejo del Sistema de Universidad Virtual, propone la creación del programa académico de la **Maestría en Docencia para la Educación Media Superior**, y

Resultando:

1. Que la Universidad de Guadalajara, cumpliría con su identidad y vocación esencial al ofertar un programa de posgrado en el área educativa, que beneficiaría no sólo a la sociedad en general, sino también a los recursos humanos que laboran en el interior de la Red Universitaria.
2. Que al ofertar un programa de maestría en el tema de la educación, fundamentalmente se rescataría la importancia de fomentar el desarrollo humano, más aún, al tratarse de un programa que se centra específicamente en uno de los aspectos vitales de la educación, como es la formación, capacitación o actualización de los docentes en el nivel de educación media superior.
3. Que al ofertar un programa de maestría orientado a los profesores de educación media superior, se propician procesos de aprendizaje mediante los cuales se generaría conocimiento y ello compete prioritariamente a las instituciones educativas, es decir, consiste en una actividad relevante para el desarrollo de la sociedad, que también es objeto de la función universitaria.
4. Que este posgrado responde a la importancia del docente en los procesos de enseñanza aprendizaje, considerando que la expectativa social es que las instituciones de educación realicen procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad; entonces es imprescindible que quienes los conducen cuenten con las competencias suficientes y necesarias para ello, así como que su nivel de desempeño sea lo más cercano a la excelencia. Por lo cual se evidencia la necesidad de formación en este ámbito.
5. Que el programa de maestría propuesto retoma la teoría y la aplicación de los modelos correspondientes a lo que se conoce como Educación Basada en Competencias (EBC). Esta es una propuesta que se considera acorde a la sociedad del conocimiento. La competencia representa, fundamentalmente, un saber hacer. Lo fundamental de la educación basada en competencias consiste en centrarse en el aprendizaje, consecuentemente en el aprendiz, tomando en cuenta sus necesidades, estilos de aprendizaje y



potencialidades, con la finalidad de lograr el dominio de las competencias formuladas en los planes de estudio.

6. Que debido a que la formación normalista en México, esto es, de las instituciones formadoras de profesores para el sistema educativo nacional, se ha centrado en el nivel de preescolar y básica (que ahora incluye secundaria), los profesores de educación media superior tradicionalmente han sido profesionales de las distintas áreas o disciplinas del saber que optan por dedicarse a la docencia, consecuentemente en algunos casos no cuentan con la formación específica de la docencia, ni en términos generales, mucho menos en términos específicos de la disciplina que imparten.

México tiene un rezago muy evidente en la formación de los profesores que imparten educación media superior respecto a países como Francia, Japón, Finlandia, entre otros. En estas naciones la formación universitaria de los docentes contiene, en términos generales, un elemento de formación pedagógica, un elemento de conocimiento especializado en un campo disciplinar y su didáctica, además de las prácticas para la enseñanza; en otras palabras, se preparan para ser profesionales de la docencia.

Así mismo, los profesores de educación media superior se ven obligados a incrementar sus credenciales académicas, por lo que optan por ingresar a posgrados, los cuales, por lo regular son de especialización del campo disciplinar, consecuentemente, el aspecto de la docencia queda de lado, e incluso, se ha identificado que en algunos casos en los que algunos profesores han optado por maestrías en el ámbito de la educación, al ser cuestionados respecto de sus necesidades de formación, manifiestan en primera instancia las relacionadas con las estrategias de enseñanza, es decir, con aspectos relativos al desempeño profesional de un educador.

En este sentido la formación de los profesores del nivel de educación media superior ha de incluir la dimensión pedagógica, la disciplinar –incluyendo los aspectos de las didácticas específicas–, las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a los procesos educativos correspondientes, la metodología para fortalecer o fomentar el desarrollo de las competencias para la vida en las jóvenes estudiantes, así como las requeridas para su inserción en el ámbito laboral y la continuación de los estudios en el nivel superior.

7. Qué a nivel nacional se han identificado problemáticas en la educación media superior y se han tomado acciones a favor de modificar las deficiencias y debilidades encontradas. Estar consciente del contexto nacional en torno a la educación media superior es imprescindible al



momento de proponer una maestría como lo que aquí se presenta. En este sentido, la Reforma del Sistema de Educación Media Superior en México constituye un fundamento a favor del posgrado al que aquí se hace referencia, puesto que no sólo se está dando respuesta a una serie de necesidades de la Universidad de Guadalajara sino que ello es extensivo para el estado, e incluso, para el país.

8. Que la propuesta de un programa de Maestría en Docencia en Educación Medio constituye una inversión tanto por parte del estado, vía una institución pública como es la Universidad de Guadalajara, como por los docentes que se inscriban en el programa, pero quienes representa una inversión en su capital cultural.

En adición, el desarrollo humano sustentable es uno de los conceptos más actuales para referirse al desarrollo, en el cual se incorporo al desarrollo económico, que éste se dé en armonía con la naturaleza, a la vez, que se genere un entorno social propicio para ejercer una vida productiva en un marco ético. En este contexto, la principal inversión ha de realizarse en el capital humano y, debido a que todo desarrollo humano se sustenta en procesos de aprendizaje, se considera que la principal inversión ha de realizarse en educación.

9. Que la Universidad de Guadalajara ha llevado a cabo diversas reformas al bachillerato, por ejemplo, las de 1931, 1955, 1972, 1992 y 2008. En este sentido, tanto a nivel nacional como institucional se encuentra un contexto de reforma de la educación media superior, lo que contribuye favorablemente para proponer un programa formal de posgrado orientado hacia la formación o capacitación de los docentes de este nivel educativo.
10. Que la Universidad de Guadalajara actualmente tiende a aprovechar el modelo y la estructura de la Red Universitaria, para que los nuevos proyectos curriculares y posterior oferta educativa sea fruto del trabajo realizado en colaboración por distintos centros universitarios. En ese sentido, la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, requiere de la participación activa del personal académico de tiempo completo de los Centros Universitarios.
11. Que bajo las condiciones ya descritas y considerando las características de la propuesta curricular de la Maestría, así como el contexto bajo el cual se ha desarrollado, su creación aportaría importantes elementos de capacitación e implementación requeridos por las instituciones de educación media superior y la sociedad para dar frente a las necesidades existentes y potencializar los beneficios que implica una educación de calidad.



12. Que mediante dictamen SUV/119/2011, de fecha 21 de julio de 2011, el Consejo del Sistema de Universidad Virtual, propuso la creación del programa académico de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior.

13. Que los objetivos de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior son:

Objetivo General:

Elevar la calidad de la educación mediante la formación, capacitación o actualización de los docentes del nivel de educación media superior.

Objetivos Específicos:

- a) Actualizar a los profesores de educación media superior en los contenidos disciplinares de las materias que imparten.
- b) Profundizar en la formación pedagógica de los docentes participantes.
- c) Sensibilizar y formar a los docentes para la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos educativos de sus estudiantes.
- d) Propiciar el aprendizaje colaborativo e interdisciplinar entre los docentes.
- e) Propiciar la participación de instituciones y docentes en el Sistema Nacional de Bachillerato, propuesto por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).
- f) Formar docentes capaces de gestionar el aprendizaje de sus estudiantes, así como entre grupos colegiados que permitan la mejora continua de la institución educativa.
- g) Formar docentes capaces de promover el trabajo colaborativo entre pares para el desarrollo institucional así como de su entorno.

14. Que el perfil de ingreso a la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior es:

- a) Tener experiencia docente en la Educación Media Superior de al menos un año.
- b) Ser profesor activo en el Sistema de Educación Media Superior.
- c) De preferencia haber cursado el Diplomado PROFORDEMS y haberse certificado.
- d) Tener pericia en el manejo de equipos de cómputo: procesadores de texto, elaboración de presentaciones, correo electrónico y navegación por Internet.
- e) Poseer facilidad para la lectura y la escritura académica.
- f) Manifestar interés en la investigación social y educativa.



g) Tener aptitud y experiencia en el trabajo en equipo.

15. Que el egresado de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior será capaz de:

- a) Realizar investigación aplicada al análisis curricular y al mejoramiento de su práctica docente.
- b) Delimitar los objetos de estudio propios de la formación disciplinaria e interdisciplinaria para propiciar el desarrollo de competencias.
- c) Planear, diseñar, ejecutar y evaluar estrategias de formación fundamentados en teorías y modelos educativos.
- d) Intervenir en los procesos educativos y proponer mejoras basadas en los resultados de su investigación.
- e) Gestionar el aprendizaje de personas, grupos e instituciones educativas.
- f) Organizarse y trabajar colaborativamente para el desarrollo institucional y con distintos grupos y redes sociales.
- g) Gestionar y utilizar tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje.
- h) Gestionar información y conocimiento para favorecer un proceso de aprendizaje permanente.

Desempeñándose en cualquiera de las modalidades del nivel Medio Superior.

16. Que la planta académica con que cuenta la maestría es la siguiente: 6 profesores de tiempo completo, 2 con grado de doctor y 4 con grado de maestría.

17. La Maestría en Docencia para la Educación Medio Superior es un programa profesionalizante en las modalidades mixto o virtual.

18. Los programas de posgrado son de la Universidad de Guadalajara y los Centros Universitarios podrán solicitar a la Comisión de Educación del H. Consejo General Universitario ser sede, y se autorizó la apertura siempre y cuando cumplan con los requisitos y criterios del Reglamento General de Posgrado.

En virtud de los resultados antes expuestos, y

Considerando:

- I. Que la Universidad de Guadalajara es un organismo público descentralizado del Gobierno del Estado, con autonomía, personalidad jurídica y patrimonio propio, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 1 de su Ley Orgánica.



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

H. CONSEJO GENERAL UNIVERSITARIO

Exp. 021

Dictamen Núm. I/2011/***

pramulgada por el Ejecutiva local el día 15 de Enero de 1994, en ejecución del Decreto No. 15319 del H. Congreso del Estado de Jalisco.

- II. Que coma lo señalan las fracciones I, II y IV del artículo 5 de la Ley Orgánica de la Universidad, en vigor, son fines de esta Casa de Estudios la formación y actualizocián de los técnicos, bachilleres, técnicas profesionales, profesionistas, graduados y demás recursos humanos que requiere el desarrollo socioeconómico del Estado; organizar, realizar, fomentar y difundir la investigación científico, tecnológica y humanística; y coadyuvar con las autoridades educativos competentes en lo orientación y promoción de la educación superior, así como en el desarrollo de lo ciencia y la tecnología.
- III. Que es atribución de la Universidad realizar programas de docencia, investigación y difusión de lo cultura, de acuerdo con los principios y orientaciones previstos en el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como la de establecer los aportaciones de caoperación y recuperación por los servicios que presta, tol y como se estipulo en las fracciones III y XII del artículo 6 de la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara.
- IV. Que de acuerdo con el artículo 22 de su Ley Orgánica, la Universidad de Guadalajara adoptará el modelo de Red para organizar sus oactividades oacadémicas y administrativas.
- V. Que es atribución del Consejo General Universitario, conforme lo establece el artículo 31, fracción VI de la Ley Orgánica y el artículo 39 ,fracción I del Estatuto General, crear, suprimir o modificador carreras y programas de posgrado y promover iniciativas y estrotegias para poner en marcha nuevas carreras y posgrados.
- VI. Que conforme a lo previsto en el artículo 27 de la Ley Orgónica el H. Consejo General Universitario, funcionará en pleno o por comisiones.
- VII. Que es atribución de la Comisión de Educación conocer y dictaminar acerca de las propuestas de los Consejeros, el Rector General o de las Titulares de los Centros, Divisiones y Escuelas, así como proponer los medidas necesarias para el mejoramiento de los sistemas educotivos, los criterios de innovaciones pedagógicas, la administración académica y las reformas de las que estén en vigor, conforme lo establece el artículo 85, fracciones I y IV del Estatuto General.

Que la Comisión de Educoción, tomando en cuenta las opiniones recibidas, estudiará los planes y programas presentados y emitirá el dictamen correspondiente que deberá estar fundado y motivado, el cual se pondrá a

Página 6 de 12



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

H. CONSEJO GENERAL UNIVERSITARIO

Exp. 021

Dictamen Núm. I/2011/***

consideración del H. Consejo General Universitario, según lo establece el artículo 17 del Reglamento General de Planes de Estudio de esta Universidad.

- VIII. Que de conformidad al artículo 86, en su fracción IV del Estatuto General, es atribución de la Comisión de Hacienda proponer al Consejo General Universitaria el proyecto de aranceles y contribuciones de la Universidad de Guadalajara.
- IX. Que los criterios y lineamientos para el desarrollo de posgradados, así como su organización y funcionamiento, además de la presentación, aprobación y modificación de sus planes de estudio, son regulados por el Reglamento General de Posgrada de la Universidad de Guadalajara, y en especial por los artículos 1, 3, 7, 10 y del 18 al 28 de dicho ardenamiento.

Por lo anteriormente expuesto y fundado, estas Comisiones Permanentes Conjuntas de Educación y de Hacienda nos permitimos proponer las siguientes

Resolutivos:

PRIMERO. Se propone al pleno del H. Consejo General Universitario aprobar la creación del programa académico de la **Maestría en Docencia para la Educación Media Superior**, de la Red Universitaria, con sede en el Sistema de Universidad Virtual, a partir de la aprobación del presente dictamen.

SEGUNDO. El programa académico de la **Maestría en Docencia para la Educación Media Superior** es un programa profesionalizante, en las modalidades mixta o virtual, el cual comprende las siguientes áreas de formación y unidades de aprendizaje:

PLAN DE ESTUDIOS

ÁREAS	CRÉDITOS	%
Área de Formación Básica Común	12	12
Área de Formación Básica Particular	45	44
Área de Formación Especializante	45	44
Créditos:	102	100



ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA COMÚN

UNIDAD DE APRENDIZAJE	TIPO ³	HORAS BCA ¹	HORAS AMI ²	HORAS TOTALES	CRÉDITOS	PRERREQ
Gestión de la información	CT	6	42	48	3	
Gestión de tecnologías para el aprendizaje	CT	6	42	48	3	
Comunicación educativa	CT	6	42	48	3	
Tecnologías para la colaboración	CT	6	42	48	3	
Total		24	168	192	12	

ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA PARTICULAR

UNIDAD DE APRENDIZAJE	TIPO ³	HORAS BCA ¹	HORAS AMI ²	HORAS TOTALES	CRÉDITOS	PRERREQ
Metadología de la investigación	CT	8	56	64	4	
Recuperación de la práctica docente	CT	20	60	80	5	
Análisis curricular	CT	6	42	48	3	
Evaluación del aprendizaje	CT	8	56	64	4	
Diagnóstico de la situación del aprendizaje	CT	8	56	64	4	
Planeación didáctica	CT	6	42	48	3	
Diseño de entornos y mediación	CT	8	56	64	4	
Innovación en el aprendizaje	CT	6	42	48	3	
Intervención educativa	CT	20	60	80	5	
Investigación participativa	CT	6	42	48	3	
Elaboración de proyectos transversales	CT	6	42	48	3	
Evaluación participativa	CT	8	56	64	4	
Total		110	610	720	45	



ÁREA DE FORMACIÓN ESPECIALIZANTE

UNIDAD DE APRENDIZAJE	TIPO ³	HORAS BCA ¹	HORAS AMI ²	HORAS TOTALES	CRÉDITOS	PRERREQ
Visión del campo disciplinar	CT	20	60	80	5	
Metodología de la enseñanza de la disciplina	CT	20	60	80	5	
Actualización del campo disciplinar	CT	20	60	80	5	
Metodología para la enseñanza multi e interdisciplinaria	CT	20	60	80	5	
Proyecto Fase I: Problematicación, Contextualización, Posicionamiento	T	20	60	80	5	
Proyecto Fase II: Diagnóstico y planteamiento estratégico	T	20	60	80	5	
Proyecto Fase III: Gestión de propuesta didáctica	T	20	60	80	5	
Proyecto Final: Evaluación del proyecto.	T	20	140	160	10	
Total		160	560	720	45	

BCA = Bajo Conducción Académica

²AMI = Actividad de Manera Independiente

³ TIPO

CT = Curso Taller

T = Taller

TERCERO. La Junta Académica propondrá al Rector del Sistema de Universidad Virtual el número mínimo y máximo de alumnos por promoción y la periodicidad de las mismas, con fundamento en los criterios académicos y de calidad. La periodicidad será semestral y previo análisis de la junta académica, se podrá autorizar una periodicidad diferente.

CUARTO. Los requisitos de ingreso para el programa de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, además de los exigidos por la normatividad universitaria aplicable, son los siguientes:

- Poseer el título de licenciatura o acta de titulación;
- Acreditar un promedio mínimo de ochenta con certificación original o documento que sea equiparable de los estudios precedentes, según sea el



caso. En casos excepcionales por experiencia, práctica profesional y/o perfil, con previo análisis y recomendación de la Junta Académica, se podrán aceptar los aspirantes que por alguna razón carezcan del promedio mínimo requerida;

- c) Carta de exposición de motivos para cursar el programa;
- d) Pagar el arancel para ser aspirante o hacer los trámites de la beca para trabajadades Académicos Universitarios;
- e) Los requerimientos técnicos y tecnológicos que determine la Junta Académica;
- f) Ser profesor en al menos un grupo en el Nivel de Educación Media Superior, y
- g) Aquellos adicionales que establezca la convocatoria.

QUINTO. Los requisitos de permanencia en el programa de maestría son los establecidos en la normatividad universitaria vigente que le sea aplicable.

SEXTO. La duración del programa de maestría es de 4 (cuatro) ciclos escolares, los cuales serán contados a partir del momento de su inscripción.

SÉPTIMO. La modalidad para obtención del grado de maestría será la propuesta de solución a un problema específico en el campo de la profesión.

OCTAVO. Son requisitos para obtener el grado de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, además de los exigidos por la normatividad universitaria, los siguientes:

- a. Haber concluido el programa;
- b. Haber cumplido los créditos y requisitos señalados en el plan de estudios;
- c. Presentar y defender el trabajo recepcional; y
- d. Presentar constancia de no adeudo expedida por la Coordinación de Control Escolar del Sistema y cubrir los aranceles correspondientes.

NOVENO. Los certificadas se expedirán como Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. El grado y cédulo profesional se expedirá como Maestro(a) en Docencia para la Educación Media Superior.

DÉCIMO. Además del bloque de cursos presentados, serán válidas en este programa, en equivalencia con cualquiera de las áreas de farmación, los cursos que a consideración y con la aprobación de la Coordinación del Programa tamen los estudiantes en este Sistema y otros Centros Universitarias de la Universidad de Guodolajara, así como en otras Instituciones de Educación Superior Nacionales y Extranjeras, para favorecer la movilidad estudiantil y la internacionalización de los planes de estudio, considerando lo que sea aplicable del Reglamento de Revalidaciones, Establecimiento de Equivalencias y Acreditación de Estudios.



DÉCIMO PRIMERO. Para favorecer la movilidad estudiantil y la internacionalización de los planes de estudio, la Junta Académica, de conformidad a lo previsto en la fracción XIII, artículo 13 del Reglamento General de Posgrado de la Universidad de Guadalajara *propondrá el número de estudiantes para intercambio y los criterios que deben establecerse en el convenio para su envío y recepción.*

DÉCIMO SEGUNDO. Los costos de la Maestría son:

- a) Proceso de selección: 2 salarios mínimos mensuales en la ZMG.
- b) Matrícula: 6.3 salarios mínimos mensuales en la ZMG.

DÉCIMO TERCERO. El costo de operación e implementación de este programa educativo será cargado al techo presupuestal que tiene autorizado el Sistema de Universidad Virtual. Los recursos generados por concepto de las cuotas de inscripción y recuperación, más los que se gestionen con instancias patrocinadoras externas, serán canalizados a la sede correspondiente de este programa educativo.

DÉCIMO CUARTO. De conformidad a lo dispuesto en el último párrafo del artículo 35 de la Ley Orgánica, solicítese al C. Rector General resuelva provisionalmente la presente propuesta, en tanto la misma es aprobada por el pleno del H. Consejo General Universitario.

A t e n t a m e n t e
"PIENSA Y TRABAJA"
Guadalajara, Jal.; 08 de Noviembre de 2011
Comisiones Permanentes Conjuntas de Educación y de Hacienda

Dr. Marco Antonia Cartés Guardado
Presidente

Mtro. Pablo Arredondo Ramírez

Dra. Ruth Padilla Muñoz

Dr. Héctor Raúl Pérez Gómez

Mtro. I. Tonatiuh Bravo Padilla



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

H. CONSEJO GENERAL UNIVERSITARIO

Exp. 021

Dictamen Núm. 1/2011/***

Dr. Federico de la Torre de la Torre

C. Marco Antonio Núñez Becerra

C. Orlando Orozco Orozco

Lic. José Alfredo Peña Ramos
Secretario de Actas y Acuerdos