

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**



**PROPUESTA DE MODELO GESTIÓN CURRICULAR PARA LA  
MEJORA DE RESULTADOS EN EL EXAMEN GENERAL DE  
EGRESO DE LICENCIATURA: ESTUDIO DE CASO DEL  
PROGRAMA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA FACULTAD  
DE CIENCIAS HUMANAS.**

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA**

**ABRAHAM EMMANUEL VASQUEZ RUIZ**

**DRA. MAURA HIRALES PACHECO**

**DIRECTORA DEL TRABAJO TERMINAL**

**DR. JOAQUÍN VÁZQUEZ GARCÍA**  
**LECTOR DEL TRABAJO TERMINAL**

**DRA. MARTHA ALEJANDRINA  
ZAVALA GUIRADO**  
**LECTORA DEL TRABAJO TERMINAL**

**Mexicali, B.C., junio de 2019**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA  
Facultad de Ciencias Humanas  
Maestría en Educación



**DRA. EMILIA CRISTINA GONZÁLEZ MACHADO**  
**COORDINADORA DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**  
**PRESENTE.**


Asunto: Voto aprobatorio sobre Trabajo  
Terminal de grado de Maestro en Educación


Después de haberse efectuado una revisión minuciosa sobre el Trabajo Terminal presentado por **ABRAHAM EMMANUEL VASQUEZ RUIZ** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestro en Educación, nos permitimos comunicarle que hemos dado nuestro voto **APROBATORIO**, sobre su trabajo titulado: *Propuesta de modelo gestión curricular para la mejora de resultado en el examen general de egreso de licenciatura: Estudio de caso del programa de ciencias de la educación de la Facultad de Ciencias Humanas.*

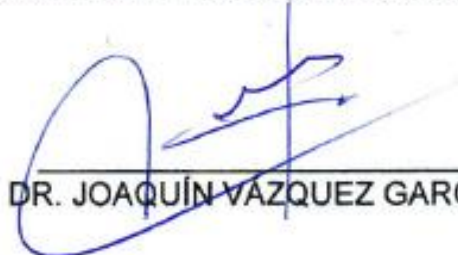
Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

ATENTAMENTE

Mexicali, B.C., a 30 de mayo de 2019.

  
\_\_\_\_\_  
DRA. MAURA HIRALES PACHECO (Directora)

  
\_\_\_\_\_  
DRA. MARTHA ALEJANDRA ZAVALA GUIRADO (Lectora)

  
\_\_\_\_\_  
DR. JOAQUÍN VÁZQUEZ GARCÍA (Lector)

## **Agradecimientos**

Expreso mi gratitud a la Universidad Autónoma de Baja California por seguir formando generaciones para el cambio social. A la Facultad de Ciencias Humanas por darme la oportunidad de prepararme como estudiante de posgrado y las experiencias de aprendizajes recibidas en el programa de Maestría en Educación generación 2017-2019. A Dios por la oportunidad de seguir con mis estudios, así como proporcionarme la sabiduría en el desarrollo de mis metas. A mis queridos profesores por compartir su experiencia, consejos y su noble amistad. A la Dra. Maura Hiraes Pacheco, por su valiosa y excelente amistad, su dedicación, atención y acompañamiento en la formación de nuevos profesionales del campo de la Educación. A mis padres: Erika Ruiz Grijalva y Manuel Vasquez Robles por cultivar la disciplina en mis estudios y su trabajo. Al comité de lectores, Dr. Joaquín Vázquez García, Dra. Martha Alejandrina Zavala Guirado, por la atención, asesoría y retroalimentación recibida por su parte. A la Dra. Lisset Aracely Oliveros Rodríguez por su excelente calidad y calidez profesional, que me permitió fortalecer mis habilidades y conocimiento en el campo de la evaluación educativa. A la profesora Diana Armenta Ruiz por ser el motor, guía y apoyo incondicional en mi proceso de formación. Por último, agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el financiamiento otorgado a mi persona para la culminación de mis estudios.

## Resumen

En el presente documento llamada “propuesta de modelo gestión curricular para la mejora de resultados en el examen general de egreso de licenciatura: estudio de caso del programa de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas” se ubica en la línea de gestión educativa, aborda la evaluación externa del aprendizaje de la Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

En el diagnóstico se describen los resultados del Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) Pedagogía-Ciencias de la Educación que aplican los estudiantes potenciales a egresar del último semestre del programa educativo, el análisis se realizó desde el año 2010 al 2018.

Los hallazgos radican principalmente en el bajo porcentaje de los resultados de la Licenciatura Ciencias de la Educación, en EGEL-CENEVAL, donde en el año 2016 con un 44.80% se obtuvo un testimonio aún no satisfactorio, a diferencia del año 2017 ascendió un 72.10%, lo cual incrementó un 27.3%. Por otra parte, en el año 2018 descendió a un 53.5%, pero en particular el resultado sigue siendo desfavorable.

A partir de los resultados obtenidos, se plantea una propuesta de intervención educativa: modelo de gestión curricular, situada en incidir en mejorar los resultados del EGEL, que involucra a la comunidad académica en la búsqueda de una formación de calidad de los estudiantes universidad, así como fortalecer el campo académico de las Ciencias de la Educación.

## TABLA DE CONTENIDO.

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA A NIVEL REVISIÓN DE LITERATURA</b> .....	4
1.1 Formulación del problema. ....	4
1.2 Preguntas de investigación. ....	28
1.4 Objetivo general y objetivos específicos. ....	32
1.5 Alcances y límites. ....	32
<b>CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO</b> .....	33
2.1 Antecedentes teóricos. ....	33
2.2 Discusión teórica de la problemática. ....	56
<b>CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA</b> .....	62
3.1 Abordaje metodológico. ....	62
3.2 Diagnóstico. ....	66
3.3 El Proyecto de Intervención Educativa. ....	86
<b>CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS</b> .....	95
4.2 Análisis de la evaluación del proyecto de intervención educativa.....	100
<b>CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES</b> .....	106
5.1 Discusión. ....	106
5.1.2 Hallazgos. ....	109
5.2 Propuesta de mejora.....	111
5.3 Limitaciones. ....	112
5.4 Investigaciones futuras. ....	112
<b>REFERENCIAS</b> .....	114
<b>ANEXOS</b> .....	122

## LISTA DE TABLAS.

Tabla 1.1. Comparativo de los resultados obtenidos en el EGEL. ....	15
Tabla 1.2 Áreas del EGEL-EDU, áreas del programa educativo LCE.....	18
Tabla 1.3 Programas de alto rendimiento académico, CENEVAL. ....	20
Tabla 1.4 Programas Educativos Acreditados en el Padrón de Alto Rendimiento Académico a través de los resultados en el EGEL-EDU (2016-2017) .....	21
Tabla 1.5 Programa Educativo Acreditado en el Padrón de Alto Rendimiento Académico, Facultad de Ciencias Humanas (UABC) a través de los resultados en el EGEL-EDU.....	24
Tabla 1.6 Resultados globales EGEL-Ciencias de la Educación- 2013-2018.....	26
Tabla 3.7 Relación de asignaturas del programa en LCE con el área de políticas, gestión y evaluación educativa del EGEL-EDU. ....	80
Tabla 3.8 Relación de asignaturas del programa en LCE con el área de docencia, formación y orientación educativa del EGEL-EDU.....	81
Tabla 3.9 Relación de asignaturas del programa en LCE con el área de investigación educativa del EGEL-EDU. ....	82
Tabla 3.10 Plan de estudios 2003-2012 LCE, relación con EGEL-EDU. ....	83
Tabla 3.11 Plan de estudios LCE 2003, relación con el resultado del EGEL-EDU por área de conocimiento.....	84
Tabla 3.12 Plan de estudios LCE 2012, relación con el resultado del EGEL-EDU por área de conocimiento.....	85

## LISTA DE GRÁFICAS.

Gráfica 3.1 Resultados del EGEL-Ciencias de la Educación, año 2012. ....	67
<i>Gráfica 3.2 Resultados del EGEL-Ciencias de la Educación, año 2013. ....</i>	<i>68</i>
Gráfica 3.3 Resultados del EGEL-Ciencias de la Educación, año 2014. ....	69
Gráfica 3.4 Resultados del EGEL-Ciencias de la Educación, año 2015. ....	70
Gráfica 3.5 Resultados del EGEL-Ciencias de la Educación, año 2016. ....	71
Gráfica 3.6 Resultados del EGEL-Ciencias de la Educación, año 2017. ....	72

## **Introducción.**

En el presente documento se hace mención sobre la importancia de la evaluación educativa a gran escala en la educación superior, así como el compromiso con el proceso educativo en la formación del futuro profesional.

La política educativa mexicana se desata a través de una propuesta nominada prioridades y compromisos para la educación en México en 1991-1994, impulsada en mejorar la calidad de la educación superior, sin embargo, las estrategias deben fortalecer los compromisos que en su tiempo se estipulo, así como en la actualidad, desde los objetivos en específicos como la calidad en la formación de estudiantes, actualización curricular, diversificación de las fuentes de financiamiento etc.

A partir de lo anterior, surge la necesidad de analizar la política de evaluación educativa a nivel internacional, nacional, estatal e institucional y el impacto en el campo curricular, lo que conlleva a la discusión curricular y didáctica en las instituciones educativas, particularmente la problemática de los resultados obtenidos en el examen general para el egreso de la licenciatura de ciencias de la educación, aplicado por una instancia externa a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, contexto donde se desarrolla la intervención.

En dicho trabajo de intervención, se realiza la aportación de conocimiento al campo de las ciencias de la educación, planteándose nuevos roles, estrategias y

retos para las instituciones de educación superior, así como los docentes y estudiantes.

La presentación del documento se realiza en cinco capítulos en los cuales se desarrollan aspectos conceptuales, teóricos, contextuales, metodológicos y de resultados, así como recomendación que se concretan en una propuesta de intervención educativa para su implementación y evaluación en la facultad de ciencias humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

Dentro del capítulo 1, el planteamiento del problema, donde radica la formulación, el origen, la descripción y la contextualización del problema, así como las preguntas de investigación, la justificación, los objetivos, los alcances y límites.

En el capítulo 2, se presenta el marco teórico, haciendo referencia a los antecedentes teóricos, revisión teórica-empírica asociada a las categorías del problema y la discusión teórica de la problemática.

En el marco de la metodología en el capítulo 3, se menciona el abordaje metodológico donde se describe el paradigma científico que sustenta la propuesta de intervención educativa, las etapas y tiempo en el que se desarrolla el trabajo, así como las estrategias organizativas del proceso de recolección de datos para el diagnóstico, las técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de la información, la descripción de las características de la población con la que se trabajó. En el mismo capítulo se presenta el diagnóstico, los resultados obtenidos durante la aplicación o análisis de la información y por último el proyecto de intervención educativo a partir del diagnóstico detectado.

Dentro del capítulo 4, donde se menciona los resultados y análisis del proyecto de intervención educativo, la narración cronológica del proceso de aplicación, así como la evaluación del proyecto de intervención emitiendo los juicios de valor correspondientes.

En el capítulo 5, se describen las conclusiones, sobre las discusiones de las aportaciones más relevantes, la prueba de hipótesis y fundamentación de su aceptación o rechazo, los resultados con las teorías o autores bajo estudio y fundamentación de los resultados, la propuesta de mejora, las limitaciones e investigación futuras. Finalmente se presentan las referencias y anexos correspondientes.

## **Capítulo 1. Planteamiento del problema a nivel revisión de literatura.**

### **1.1 Formulación del problema.**

#### **Origen del problema.**

#### **Política Pública Internacional.**

Dentro de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) (1998) menciona en el Artículo 11 que la evaluación de la calidad en la enseñanza superior lo cual considera que es necesario comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario.

De igual manera UNESCO (1998) menciona que la autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad.

Para lograr y mantener la calidad nacional, regional o internacional, ciertos elementos son especialmente importantes, principalmente la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante, en particular mediante la promoción de planes de estudios adecuados para el perfeccionamiento del personal universitario, incluida la metodología del proceso pedagógico, y mediante la movilidad entre los países y los establecimientos de enseñanza superior (UNESCO,1998).

En las últimas décadas, la evaluación del aprendizaje de las y los estudiantes de educación básica, media superior y superior se convirtió en un proceso central y significativo para las autoridades educativas mexicanas. Lo anterior, como consecuencia de la formulación de políticas gubernamentales orientadas a mejorar la calidad de la educación y las acciones emprendidas por Organismos Internacionales, entre ellos la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), para evaluar las condiciones educativas de sus países miembros. En otras palabras, “*en México hoy nos encontramos ante un auge de la cultura evaluativa*” (Pimienta Prieto, 2008 pp. 11).

Según la UNESCO (2014) en los últimos 10 años se han logrado avances significativos en materia de alfabetización y enseñanza primaria, gracias a una movilización sin precedentes en los planos internacional y nacional encaminada a promover la Educación para Todos (EPT). No obstante, la EPT sigue siendo un asunto pendiente. Hay un llamamiento cada vez más generalizado para aumentar la calidad y la pertinencia de la educación y para apoyar a los países en el desarrollo de los ámbitos educativos “olvidados”, a saber, la atención y educación de la primera infancia, la educación secundaria, la enseñanza técnica y profesional, y la enseñanza terciaria y la investigación.

Durante la estrategia a medio plazo, los primeros cuatro años de la estrategia se concederá prioridad a los tres subsectores siguientes: la alfabetización, la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP) y la enseñanza superior (UNESCO,2014).

La UNESCO procurará ampliar el acceso a la enseñanza superior de calidad como medio esencial de construir sociedades del conocimiento inclusivas y diversas, abordando cuestiones como la diversificación de la oferta y la garantía de calidad.

De acuerdo a la UNESCO (2017) la demanda mundial de enseñanza superior sigue aumentando en el mundo, la matriculación en la enseñanza superior ha crecido constantemente: entre 2000 y 2014, la cantidad de estudiantes inscritos en instituciones de enseñanza superior se duplicó con creces, de 100 millones a 207 millones. En el mismo tiempo, aumentó del 19% al 34% la proporción de matriculación bruta en la enseñanza superior en el mundo.

De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) menciona que el objetivo 4 es, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (UNESCO,2015).

La educación es la base para mejorar nuestra vida y el desarrollo sostenible. Además de mejorar la calidad de vida de las personas, el acceso a la educación inclusiva y equitativa puede ayudar abastecer a la población local con las herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas más grandes del mundo.

- De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo

sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

- De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

## **Nacional.**

### **Política Pública Nacional.**

De acuerdo con Alcántara (2007) La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a dedicado al examen de la política de educación superior de México, de acuerdo con los objetivos de la OCDE los exámenes que practica ponen especial énfasis en apreciar en qué medida el sistema educativo responde a las necesidades de la economía y la sociedad, y en qué medida puede contribuir a la consecución del desarrollo económico y el progreso social.

Los expertos de la OCDE de acuerdo con Alcántara (2007) plantearon cinco áreas críticas en las que las reformas se hacen manifiestamente necesarias: flexibilidad, pertinencia, calidad, personal académico y recursos financieros. Para cada una de ellas se hacen recomendaciones que van desde objetivos genéricos hasta propuestas muy puntuales, por ejemplo, se resaltan algunas de ellas:

- Prever a mediano plazo un aumento de la matrícula del nivel superior, pero a reserva de controlarla mediante exámenes de la calidad al ingreso y a la salida.
- Elaborar referencias nacionales para los conocimientos y competencias de cada rama, y evaluar en referencia a ellas.
- Respalda permanentemente las acciones del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL).
- Mantener la política de evaluación de las instituciones de educación superior y hacer participar en ella a los representantes de los diversos sectores económicos.

De acuerdo a la OCDE (2010) México necesita desarrollar una estrategia educativa a largo plazo para garantizar un nivel general de habilidades y conocimiento más alto, lo que facilitará el crecimiento económico y mejores condiciones de vida para todos los mexicanos.

De igual manera en el 2008 la SEP y la OCDE establecieron el Acuerdo para Mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas en México, con el propósito de determinar no sólo qué cambios de política deben considerarse en México. Uno de los componentes de este acuerdo trata sobre el desarrollo de políticas y prácticas adecuadas para evaluar la calidad de las escuelas y los maestros y para vincular los resultados con los incentivos para lograr procesos de mejora. (OCDE,2010)

En la actualidad México realiza grandes progresos en el establecimiento de mecanismos de evaluación y valoración, aunque el país se enfrenta al reto de

supervisar eficazmente la mejora de la educación en un sistema amplio con una gran variedad de contextos culturales y socioeconómicos, y con tipos limitados de herramientas de evaluación de estudiantes disponibles. México también necesita lograr el equilibrio adecuado entre la rendición de cuentas y la mejora, así como utilizar eficazmente la investigación y la información contenida en las evaluaciones para lograr mejoras. (OCDE,2018)

Según la OCDE (2018) Los resultados de las inspecciones no se ponen a disposición del público ni se difunden ampliamente entre las autoridades educativas. Según PISA 2015, las escuelas de México tienen una probabilidad ligeramente inferior a la media de llevar a cabo una autoevaluación (86,1% en comparación con el promedio de la OCDE de 93,2%), mientras que los niveles de evaluación externa de las escuelas son promedio (73,9% en comparación con el promedio de la OCDE de 74,6%).

En cuanto al eje denominado “México con Educación de Calidad” por el Plan Nacional de Desarrollo 2012-2018, asocia cinco objetivos centrales:

- 1) Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad;
- 2) garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo;
- 3) ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos;
- 4) promover el deporte de manera incluyente para fomentar una cultura de salud, y

5) hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación, pilares para el progreso económico y social sustentable.

Por otra parte, algunas estrategias del eje “Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad” por el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, aplicables a la educación superior, se encuentran:

- Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los alumnos puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que le sirvan a lo largo de la vida.
- Crear un Sistema Nacional de Evaluación que ordene, articule y racionalice los elementos y ejercicios de medición y evaluación de la educación.
- Contribuir a la transferencia y aprovechamiento del conocimiento, vinculando a las instituciones de educación superior y centros de investigación con los sectores público, social y privado.

## **Política Pública Estatal.**

Por su parte, en el Plan Estatal de Desarrollo 2014-2019 se establecen los ejes de desarrollo como grandes temas objeto de intervención pública:

- 1) Desarrollo Humano y Sociedad Equitativa;
- 2) Sociedad Saludable;
- 3) Desarrollo Económico Sustentable;
- 4) Educación para la Vida;
- 5) Infraestructura para la Competitividad y el Desarrollo;
- 6) Seguridad Integral y Estado de Derecho, y 7) Gobierno de Resultados y Cercano a la Gente.

El eje sobre Cobertura con equidad educativo de acuerdo PED (2014-2019) menciona en el nivel de educación superior los siguiente:

- Asegurar la diversificación de la oferta e instituciones de educación superior pertinente al contexto estatal y desarrollo regional, con énfasis en las carreras de vertiente técnica.
- Favorecer acciones dirigidas a ampliar programas de tutorías, apoyo compensatorio y acompañamiento académico para reducir los riesgos de abandono escolar y propiciar la permanencia y conclusión de estudios, así como mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico.

Sin embargo, en el eje de Calidad educativo según el PED (2014-2019) considera importante:

- Impulsar las acciones que favorezcan el reconocimiento de la calidad de los programas académicos de las instituciones de educación superior (IES) e instituciones formadoras de docentes (IFD), mediante su acreditación y certificación de procesos por instancias externas.
- Fomentar la pertinencia y vigencia de los planes y programas con enfoque por competencias, con modelos educativos renovados y programas de fortalecimiento curricular adecuados a los requerimientos estatales y a la formación profesional de los alumnos.
- Promover acciones de evaluación educativa que fortalezcan la formación, selección y el perfil de egreso del alumno, así como el desempeño docente.

En relación con la calidad de los programas educativos de TSU y licenciatura, cabe señalar que en 2014 sólo 54% de ellos (104 de instituciones públicas y 28 de particulares) se encontraban acreditados por algún organismo reconocido por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Los programas acreditados de la UABC representaban 46% del total. (Plan institucional de la Universidad Autónoma de Baja California 2014-2019)

De acuerdo al Plan de Desarrollo Institucional (PDI) (2015-2019) uno de los fines de mayor trascendencia social de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) es la formación de profesionistas de alto nivel que impacten en la dinámica de su comunidad y promuevan su desarrollo.

## **Descripción del problema.**

De acuerdo con Ceneval (2018) en el informe anual de resultados 2017 en el examen general para el egreso de la Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación en la distribución en testimonios de desempeño de los 5,123 sustentantes que presentaron el EGEL durante 2017 el 57.8% (2 962 sustentantes) no obtuvo testimonio, el 7.3% (375 sustentantes) obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente, mientras que el 34.9% (1 786 sustentantes), un testimonio de desempeño satisfactorio.

Ahora bien, de acuerdo al PDI (2015-2019) en el período 2011-2012, un total de 16 programas educativos de licenciatura lograron registro en la modalidad de evaluación del estudiante en el Padrón de Programas de Licenciatura de Alto Rendimiento Académico-EGEL del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval): 6 en el nivel 1 y 10 en el nivel 2.

En el ciclo 2012-2013 fueron 24 los programas registrados: 10 en el nivel 1 y 14 en el nivel 2; mientras que en el período 2013-2014 aumentó a 31 programas con el reconocimiento mencionado: 10 en el nivel 1 y 21 en el nivel 2. Lo anterior posiciona a la UABC como la universidad pública estatal con mayor número de programas educativos registrados en el mencionado padrón (UABC, 2015b). El reto es lograr que todos los programas se encuentren clasificados en el nivel 1 del padrón como reconocimiento a los altos estándares de aprendizaje alcanzados por los alumnos. (PDI 2014-2019)

El Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL), como señalan los documentos técnicos de cada examen, ha sido diseñado para reconocer si los

egresados de una licenciatura cuentan con los conocimientos y habilidades necesarios para iniciarse eficazmente en el ejercicio profesional, es decir, se identifica lo fundamental del ejercicio de una profesión y se reúne en una evaluación. (CENEVAL, 2016).

De acuerdo al PDI (2014-2019) con las cifras disponibles sobre el número de sustentantes del EGEL, éstos pasaron de 1 306 alumnos en 2004 a 7 563 en 2014, el porcentaje de sustentantes que han obtenido Testimonio de Desempeño Satisfactorio (TDS) ha decrecido en el mismo periodo (entre 2004 y 2014), al pasar de 50.61% a 40.79%, situación que se repite en el caso de alumnos con Testimonio de Desempeño Sobresaliente (TDSS), pues se observa una caída de 8.42% a 5.88%. Aun así, es importante destacar que la UABC se mantiene en el primer lugar a nivel nacional entre las universidades públicas estatales, con más de 46% de sus estudiantes ubicados en los niveles TDS y TDSS (véase TABLA).

**Tabla 1.1. Comparativo de los resultados obtenidos en el EGEL.**

<b>Periodo.</b>	<b>Número de sustentantes.</b>	<b>Número y % de sustentantes con TDS.</b>		<b>Número y % de sustentantes con TDSS.</b>		<b>Número y % de sustentantes con TDS+TDSS.</b>	
<b>2008</b>	4561	2201	48.26%	339	8.75%	2600	57.01%
<b>2009</b>	5289	2272	42.96%	333	6.30%	2605	49.25%
<b>2010</b>	5493	2272	42.96%	302	5.50%	2591	47.17%
<b>2011</b>	5976	2874	48.09%	531	8.89%	3405	56.98%
<b>2012</b>	6408	2804	43.76%	433	6.76%	3237	50.51%
<b>2013</b>	7313	3205	43.83%	430	5.88%	3635	49.71%

Fuente: Elaboración propia. Con datos de la UABC, coordinación de servicios estudiantiles y gestión escolares.

El PDI (2015-2019) considera que dentro los objetivos de la calidad educativa es promover la sólida formación integral de ciudadanos profesionales competentes en los ámbitos local, nacional, transfronterizo e internacional, críticos, creativos, solidarios, emprendedores, con una visión universal, conscientes de su participación en el desarrollo sustentable global y capaces de transformar su entorno con responsabilidad y compromiso ético.

La idea central de la UABC según el PDI (2015-2019) es implementar estrategias en los programas institucionales e indicadores para su seguimiento y evaluación, dentro del rubro de calidad educativa se menciona algunas estrategias:

- Impulsar el desarrollo de un plan de acción para evaluar el contenido y suficiencia de las asignaturas de formación práctica en los

programas de licenciatura y realizar, en su caso, las adecuaciones requeridas.

- Impulsar la formulación de un proyecto de fortalecimiento para cada uno de los programas educativos de licenciatura que ofrece la Universidad, con el objetivo de que: a. Mejoren sus niveles de desempeño y los niveles de aprendizaje de los alumnos. b. Logren o mantengan el reconocimiento de su calidad a nivel nacional e internacional y su registro en el nivel 1 del Padrón de Licenciaturas de Alto Desempeño del Ceneval.

### **Contextualización del problema.**

El proyecto de intervención se sitúa geográficamente en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) ubicada en la capital del Estado Mexicali, con una población de 2276 estudiantes de acuerdo a la coordinación general de servicios estudiantiles y gestión escolar periodo escolar 2018-2. La unidad académica tiene distribuidos en los cinco programas educativos: Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación, Sociología e Historia (Plan de Desarrollo de la Facultad de Ciencias Humanas 2014-2018). Sin embargo, sólo los potenciales a egresar de tres de los cinco programas sustentan el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (Ciencias de la Educación, Psicología y Ciencias de la Comunicación).

El EGEL- Pedagogía-Ciencias de la Educación evalúa el rendimiento de los sustentantes con respecto a los conocimientos y habilidades considerados básicos y necesarios al egreso de la Licenciado en Ciencias de la Educación. Tiene como propósito identificar que los egresados que presentan el examen cuenten con los

conocimientos y habilidades necesarios para iniciarse eficazmente en el ejercicio de la profesión. El contenido del EGEL-EDU es el resultado de un complejo proceso metodológico, técnico y de generación de consensos en el Consejo Técnico y en sus Comités Académicos (CENEVAL, 2016).

De acuerdo al proyecto de modificación del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación UABC, (2012) El programa considera que el egresado es competente para:

1. Producir e instrumentar estrategias educativas basadas en modelos convencionales, no convencionales y alternativos de formación requeridos para apoyar procesos formativos con un alto sentido ético, científico y humanista.

2. Diseñar, instrumentar y evaluar planes y programas de estudio convencional y no convencional, mediando procedimientos innovadores del diseño curricular, tendientes a elevar la calidad educativa con actitud responsable y propositiva.

3. Formular y evaluar procesos de gestión en instituciones educativas del país y del entorno regional utilizando modelos funcionales aplicables en la planeación y administración con el fin de lograr la mejora continua, así como la eficientización de los recursos en apego a la normatividad y principios institucionales, con actitud colaborativa

4. Desarrollar estudios relacionados a través de abordajes cuantitativos o cualitativos y mixtos con el objeto de aportar nuevas visiones o soluciones a las problemáticas educativas, con actitud crítica y proactiva.

A continuación, se pueden observar las áreas de conocimiento tanto del programa educativo de Licenciatura en Ciencias de la Educación y las áreas que evalúa el EGEL-EDU. (Tabla 1.2).

**Tabla 1.2 Áreas del EGEL-EDU, áreas del programa educativo LCE.**

Áreas de EGEL-EDU	Áreas de Programa Educativo de LCE
<b>A. Didáctica y currículo.</b>	Planeación y Desarrollo Curricular.
<b>B. Políticas, gestión y evaluación educativas.</b>	Administración y Gestión Educativa.
<b>C. Docencia, formación y orientación educativa</b>	Formación Pedagógica
<b>D. Investigación educativa</b>	Investigación Educativa

**Fuente:** Elaboración propia.

Dentro de CENEVAL, la acreditación de la calidad del programa educativo se logra a través de la participación y solicitud institucional para que a partir de los resultados obtenidos en las cuatro aplicaciones anuales del EGEL se participe en una aplicación especial pudiendo obtener un estándar de rendimiento académico 1 o 2, dependiendo de la proporción de resultados positivos que se obtengan por la población total de egresados de una generación o bien una muestra representativa, de acuerdo a los Programas Educativos Acreditados en el Padrón de Alto Rendimiento Académico.

**Nivel 1 plus:** 80% o más de sus egresados obtienen algún testimonio de desempeño (TDS o TDSS)

**Nivel 1:** 50% o más de sus egresados obtienen TDSS.

**Nivel 2:** 60% o más de sus egresados, pero menos de 80%, obtienen testimonio de desempeño (TDS o TDSS).

La incorporación a los padrones de alto rendimiento inició en el 2010 y desde la primera participación de la Universidad de Baja California se ha logrado un incremento importante de programas educativos que han obtenido dicho reconocimiento.

Con relación a las acreditaciones de los programas educativos por parte del CENEVAL a partir de los resultados en los EGEL, en el 2016 se logró que de los 26 programas de la UABC que aplican esta prueba, 20 obtuvieran su acreditación, con este resultado la Universidad se ubicó en el lugar número 9 de un total de 47 instituciones que incorporaron programas en el periodo 2015-2016, de la misma forma que la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y la Universidad de Sonora.

**Tabla 1.3 Programas de alto rendimiento académico, CENEVAL.**

<b>Estado</b>	<b>Instituciones</b>	<b>Programas</b>
<b>Baja California</b>	UABC	20
	CETS	2
	UVM	1
<b>Sonora</b>	UNISON	20
	UVM	11
	ITESM	4
	ITSON	3
	IMSS	1
<b>Chihuahua</b>	ITESM	6
	UVM	3
	UACJ	11
<b>Sinaloa</b>	UAS	2
	ITESM	2

Fuente: Elaboración propia, con base en resultados emitidos por el CENEVAL a Instituciones Usuarias.

Con base en la información de la tabla, la UABC se mantiene al frente en el Estado de Baja California como la Institución de Educación Superior que logró la mayor cantidad de programas acreditados en el Padrón de Alto Rendimiento, igual que la Universidad de Sonora (UNISON), con la misma cantidad de programas acreditados en ese periodo.

**Tabla 1.4 Programas Educativos Acreditados en el Padrón de Alto Rendimiento Académico a través de los resultados en el EGEL-EDU (2016-2017)**

<b>Entidad Federativa</b>	<b>Nivel de Rendimiento Académico</b>	<b>Institución</b>	<b>Programa de Licenciatura</b>
<b>Hidalgo</b>	1	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.	Ciencias de la Educación
<b>Estado de México</b>	1	Universidad Anáhuac México.	Pedagogía
<b>Ciudad de México</b>	2	Universidad Iberoamericana Ciudad de México.	Pedagogía
<b>Chihuahua</b>	1	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Instituto de Ciencias Sociales y Administración	Educación
<b>Chihuahua</b>	2	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez  División Multidisciplinaria en Ciudad Universitaria	Educación
<b>Estado de México</b>	2	Universidad Tecnológica de México Atizapán.	Pedagogía

<b>Estado de México</b>	2	Universidad Tecnológica de México Cuitláhuac.	Pedagogía
<b>Estado de México</b>	2	Universidad Tecnológica de México Ecatepec.	Pedagogía
<b>Estado de México</b>	2	Universidad Tecnológica de México Sur	Pedagogía
<b>Estado de México</b>	2	Universidad Tecnológica de México. Toluca	Pedagogía
<b>Nuevo León</b>	2	Universidad Autónoma de Nuevo León. Ciudad Universitaria	Educación
<b>Colima</b>	2	Universidad de Colima	Pedagogía
<b>Yucatán</b>	1	Universidad Autónoma de Yucatán. Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades	Educación
<b>Yucatán</b>	1	Universidad Autónoma de Yucatán. Unidad Multidisciplinaria Tizimín	Educación
<b>Aguascalientes</b>	1	Universidad Autónoma de Aguascalientes.	Asesoría Psicopedagógica
<b>Estado de México</b>	2	Universidad del Valle de México.	Educación-Ejecutivas

<b>Estado de México</b>	1	Universidad del Valle de México.	Pedagogía
<b>Tamaulipas</b>	2	Universidad del Valle de México. Matamoros.	Educación-Ejecutivas
<b>Ciudad de México</b>	2	Universidad del Valle de México. Tlalpan.	Educación-Ejecutivas
<b>Tabasco</b>	1	Universidad del Valle de México. Villahermosa.	Pedagogía

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de resultados publicados en el portal de internet del CENEVAL, en el Padrón EGEL (PAR), periodo 2016-2017. (CENEVAL, 2018)

De acuerdo a CENEVAL (2018) dentro de las Universidades a nivel nacional que han alcanzado el nivel 1 en el programa de Ciencias de la Educación es la Universidad de Hidalgo, por lo tanto, Baja California no se ubica en ningún nivel del padrón de alto rendimiento.

**Tabla 1.5 Programa Educativo Acreditado en el Padrón de Alto Rendimiento Académico, Facultad de Ciencias Humanas (UABC) a través de los resultados en el EGEL-EDU.**

<b>Convocatoria</b>	<b>Régimen</b>	<b>Entidad Federativa</b>	<b>Institución de Educación Superior</b>	<b>EGEL</b>	<b>Programa de Licenciatura</b>	<b>Campus o plantel</b>	<b>Nivel de Rendimiento Académico</b>
<b>2011-2012</b>	Público	Baja California	Universidad Autónoma de Baja California	Pedagogía-Ciencias de la Educación	Ciencias de la Educación	Mexicali, Unidad Ciencias Humanas	2
<b>2012-2013</b>	Público	Baja California	Universidad Autónoma de Baja California	Pedagogía-Ciencias de la Educación	Ciencias de la Educación	Mexicali, Unidad Ciencias Humanas	2
<b>2013-2014</b>	Público	Baja California	Universidad Autónoma de Baja California	Pedagogía-Ciencias de la Educación	Ciencias de la Educación	Mexicali, Unidad	2

			Baja Californi a	Educaci ón		Cienci as Huma nas	
--	--	--	------------------------	---------------	--	-----------------------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de resultados publicados en el portal de internet del CENEVAL, en el Padrón EGEL (PAR), periodo 2016-2017. (CENEVAL, 2018)

Desde el 2010, la Universidad Autónoma de Baja California participa en el Padrón de Alto Rendimiento Académico, sin embargo, de acuerdo al Ceneval (2018) la Facultad de Ciencias Humanas estuvo en el periodo 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014 desde tales periodos hasta la fecha no existe un registro al Padrón de Alto Rendimiento Académico.

**Tabla 1.6 Resultados globales EGEL-Ciencias de la Educación- 2013-2018.**

<b>Año</b>	<b>No. de sustentantes.</b>	<b>ST (Sin testimonio)</b>	<b>TDS (Testimonio de desempeño satisfactorio)</b>	<b>TDSS (Testimonio de desempeño sobresaliente)</b>
<b>2013</b>	62	37.09%	51.60%	11.20%
<b>2014</b>	53	50.9%	41.5%	7.50%
<b>2015</b>	66	51.50%	45.40%	3.00%
<b>2016</b>	127	44.80%	47.20%	7.80%
<b>2017</b>	68	72.10%	25%	2.90%
<b>2018</b>	56	56	53.5%	10.7%

Fuente: elaboración propia con información de reportes de resultados por institución de procedencia del CENEVAL. Clave IES 218446. UABC Facultad de Ciencias Humanas. Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Los resultados que se han obtenido en el EGEL- Ciencias de la Educación en el 2013 de 62 sustentantes el 37.09% obtuvo un desempeño sin testimonio, mientras que el 51.60% obtuvo un desempeño satisfactorio y por último el 11.20% un testimonio de desempeño sobresaliente. En el año 2014 con 53 sustentantes el 50.9% obtuvo un desempeño sin testimonio, con el 41.5% testimonio de desempeño satisfactorio y con el 7.50% un testimonio de desempeño sobresaliente. En el 2015 con 66 sustentantes con el 51.50% obtuvo un desempeño sin testimonio, con el 45.40% un desempeño satisfactorio y con el 3% testimonio de desempeño sobresaliente. En el 2016 con un total de 127 sustentantes con el 44.80% se obtuvo un desempeño sin testimonio, con el 47.20% testimonio de desempeño satisfactorio y con el 7.80% testimonio de desempeño sobresaliente. En el 2017 con 68

sustentantes el 72.10% obtuvo un resultado de desempeño sin testimonio, con el 25% un testimonio de desempeño satisfactorio y con el 2.90% un testimonio de desempeño sobresaliente. En el 2018 con 56 sustentantes el 53.5% obtuvo un desempeño sin testimonio, con el 35.7% un testimonio de desempeño satisfactorio y con el 10.7% un testimonio de desempeño sobresaliente.

## **1.2 Preguntas de investigación.**

¿Cuáles son los resultados del Examen General para el egreso de la Licenciatura Pedagogía-Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas?

¿Cuál es la diferencia entre el plan de estudios 2003 y 2012 en relación con los resultados en el examen general para el egreso de la Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación?

¿Cuál es la congruencia entre las (malla curricular o mapa curricular) del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación 2012 con las áreas, subáreas y temas del Examen General de Egreso de la Licenciatura-EDU (EGEL)?

## **1.3 Justificación**

La certificación de programas educativos y la aplicación del Examen General de Egreso de la Licenciatura Pedagogía- Ciencias de la Educación (EGEL) es un compromiso que tiene la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) con la formación de estudiantes con calidad.

De acuerdo a la UABC (2018) en el estatuto escolar de la Universidad Autónoma de Baja California menciona en el artículo 108. El alumno tendrá derecho a mención honorífica en los siguientes casos:

I. En los casos de licenciatura:

a) En todos los casos, haber obtenido constancia de desempeño sobresaliente del examen de egreso de licenciatura;

b) Haber alcanzado, al finalizar los estudios profesionales, un promedio general de calificaciones igual o mayor a noventa, siempre que se hayan cursado en una sola ocasión la totalidad de las unidades de aprendizaje y no se hayan presentado exámenes extraordinarios,

o c) Al sustentante del examen profesional, cuando su desempeño resulte de excepcional calidad a juicio del jurado, tomando en cuenta sus antecedentes académicos y demás requisitos establecidos en el reglamento y las normas complementarias respectivas.

Actualmente el CENEVAL tiene por objeto “contribuir a mejorar la calidad de la educación media superior, superior y programas especiales mediante evaluaciones externas de los aprendizajes” (Estatuto del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, 2008); y los instrumentos de evaluación aplicados por la institución son diversos: EXANI, DOMINA, EGAL-EIN, etcétera. Sin embargo, es el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) el que goza de mayor reconocimiento en la comunidad académica universitaria y la población en general.

Para Castillo, Izar y Espericueta (2013), recientemente se ha observado un interés creciente a través de la aplicación de pruebas a gran escala, lo que ha permitido un mejor entendimiento y caracterización del logro educativo de los estudiantes. De ahí la importancia de la evaluación a través de este tipo de

instrumentos porque aportan evidencias relativas al aprendizaje que logran los estudiantes, las cuales ayudan, como se hizo mención, a evaluar el quehacer de las instituciones de educación superior. (Gago Huguet, 2000)

Toscano, Ponce, Margain y Vizcaíno (2016) menciona que el crecimiento y la diversificación de la oferta educativa en la educación superior, obliga a la mayoría de los países a contar con mecanismos que regulen y garanticen la calidad educativa tanto del proceso formativo que se da al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES), como de la calidad de los egresados que surgen de las mismas (Dias, 2007; Meza Ramos, Castellón Fonseca, y Toscano de la Torre, 2015; Subsecretaría de Educación Superior y Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación Superior (DGESPE), 2011; Hernández Mondragón, 2006).

Dentro de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, la UNESCO (1998) menciona que la autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad.

En la actualidad, las necesidades de los ámbitos de desempeño profesional o mercado laboral deben existir congruencia con el proceso educativo universitario, así como garantizar las competencias de acuerdo a un determinado perfil de formación.

Dentro del interés por aportar conocimiento al campo académico de la ciencia de la educación, debemos considerar que un elemento de interés y reflexión en este

campo disciplinar lo constituyen los cambios y transformaciones en el ámbito académico, lo que hace de suma importancia la reflexión en torno la formación que reciben actualmente las ciencias de la educación a través de diversos planes de estudios.

Es importante reconocer la pertinencia de la formación recibida por parte de los profesionales en Ciencias de la Educación, así como la identificación de las necesidades de conocimientos, habilidades y competencias adquiridas durante estancia en los estudios universitarios.

Favorecerá a la institución perteneciendo al padrón de alto rendimiento académico para poder solicitar recurso desde la estancia federal.

Se busca incidir en la mejora de los resultados del estudiante dando idoneidad de cada sustentante con respecto a un estándar de formación nacional.

Los indicadores de alto rendimiento en la institución permiten a los organismos acreditadores y los organismos evaluadores puedan identificar los méritos de dicho programa educativo.

En relación con lo anterior, la presente investigación tiene como finalidad la elaboración de una propuesta de intervención desde el campo de las ciencias de la educación aplicada, incidiendo a la mejora de resultados obtenidos por los sustentantes del EGEL-EDU.

#### **1.4 Objetivo general y objetivos específicos.**

Analizar los resultados del Examen General para el Egreso de la Licenciatura Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC.

Identificar las diferencias y semejanzas del programa educativo 2003 y 2012 en ciencias de la educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC en cuanto a los perfiles de egreso y características del plan de estudios de donde egresan los estudiantes con resultados en el Examen General de Egreso de Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación.

Analizar los resultados del Examen General de Egreso de la Licenciatura en Pedagogía- Ciencias de la Educación, por área, subárea, temas y ver su grado de correlación en las asignaturas del programa Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003 y 2012 relacionadas con tales áreas.

Diseñar una propuesta intervención para la implementación y evaluación de políticas públicas de evaluación externa del aprendizaje en la licenciatura en ciencias de la educación de la Universidad Autónoma de Baja California.

#### **1.5 Alcances y límites.**

Los alcances de proyecto de intervención son:

Incidir en la mejora de los resultados del EGEL-EDU dando idoneidad a cada sustentante con respecto a un estándar de formación nacional.

Reducir el alto índice de un desempeño sin testimonio.

Pertenecer a los indicadores de alto rendimiento de CENEVAL.

**Límites:**

La normatividad de la institución puede interferir en la aplicación y desarrollo del proyecto de intervención de la facultad para llevar a cabo dicho proyecto.

La apatía o falta de interés que se pueda desarrollar con los docentes, personal directivo y estudiantes que están directamente relacionado con el tema.

## **Capítulo 2. Marco teórico.**

### **2.1 Antecedentes teóricos.**

#### **Panorama general a través de la prueba a gran escala: CENEVAL-EGEL.**

Una de las principales preocupaciones para la mayoría de las Instituciones de Educación Superior radica en cumplir con los requerimientos de calidad que les demandan diversos organismos de evaluación y de acreditación. Es usual que dicha calidad se demuestre por medio del cumplimiento de indicadores que, en teoría, dan testimonio de las circunstancias de los programas educativos y, en especial, de las condiciones de sus alumnos al momento de egresar. Balderrama (2002 como se citó en Elías, Caldera, Reynoso y Zamora, 2016)

Así como Toscano, Ponce, Margain y Vizcaíno (2016) considera que el crecimiento y la diversificación de la oferta educativa en la educación superior, obliga a la mayoría de los países a contar con mecanismos que regulen y garanticen la calidad educativa tanto del proceso formativo que se da al interior de las

Instituciones de Educación Superior (IES), como de la calidad de los egresados que surgen de las mismas (Dias, 2007; Meza Ramos, Castellón Fonseca, y Toscano de la Torre, 2015; Subsecretaría de Educación Superior y Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación Superior (DGESPE), 2011; Hernández Mondragón, 2006).

La política actual impulsa la calidad y la cobertura de la educación superior vinculando a través a de estrategias que impulsan el desarrollo de los sistemas de evaluación y aseguramiento de la calidad, pero abordar el tema de la calidad y le eficiencia de un sistema educativo, implica considerar una gran gama de aspectos inmersos en el mismo, como lo es el diseño curricular, el docente y el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, la investigación y la extensión que se realiza. Cortez (2005 como se citó en Berrelleza et al., 2017)

Tal como lo mencionan Vázquez, J., Hiraes, M., Botello, L. y Gallegos, M. (2015) Las expectativas de calidad vertidas en las instituciones de educación superior a través de la formulación de los programas educativos reviste singular importancia debido a numerosos instrumentos y procesos de evaluación acuñados en los entornos organizacionales, para otorgar respuesta a lineamientos y metodologías que paulatinamente incorporan en áreas como el currículum, la planeación y administración, la evaluación del desempeño, los procesos de selección y promoción del alumnado.

En México, el tema de la calidad de la educación superior se justificó desde la lógica de impulsar cambios necesarios para atender los graves problemas de funcionamiento, organización y calidad de las instituciones y programas educativos

del nivel superior, que requería una reforma integral si se deseaba cumplir con los fines que de ella se esperaban. (Rodríguez,1998; Acosta, 2000; Kent, 2005 y Tuirán y Muñoz, 2010 como se citó en Lamoyi y López 2014)

Además, en las Instituciones de Educación Superior en México desde hace algunos años se encuentran en un contexto denominado como “la era de la evaluación”, caracterizada por un conjunto de acciones derivadas de políticas educativas nacionales tendientes a mejorar la calidad de la educación; entendiendo por calidad, como la capacidad institucional de demostrar un crecimiento en una serie de indicadores. (Díaz Barriga y Pacheco, 2007 como se citó en Aguilar y Díaz 2015)

Así mismo la evaluación en todos los niveles educativos, desarrollada tanto de forma externa como interna, facilitará entonces la consolidación de los sistemas educativos basados en la rendición de cuentas. Actualmente, dentro de la sociedad se asume la relevancia de conocer el avance de resultados educativos. (Jiménez, 2016)

Con respecto a la evaluación Interna es fundamental para la institución educativa, porque detecta las necesidades de mejora y formación de sus integrantes. Es un proceso que supone varias fases y en cada una se plantean diferentes metodologías, técnicas e instrumentos de acuerdo con los requerimientos contextuales. (Carreras, 2005)

En cuanto a la evaluación externa Carreras (2005), menciona que esta evaluación es llevada a cabo por instancias ajenas a la universidad, lo que proporciona una visión más amplia y objetiva de los elementos a evaluar, en este

caso, el aprendizaje de los alumnos. La evaluación externa contribuye a la formación de una cultura de la evaluación y de rendición de cuentas al conjunto de la sociedad en general, y a los actores educativos (maestros, alumnos, padres de familia, etcétera) en lo particular. El funcionamiento del CENEVAL para la media superior y superior es un buen punto de partida.

A su vez, Jiménez (2016) menciona que el uso de la evaluación a gran escala se ha implementado y mantenido por necesidades educativas y sociales de estandarización de contenidos y su verificación por medio del aprendizaje logrado por los alumnos, alentadas básicamente por decisiones de política gubernamental centrada en la rendición de cuentas, como a continuación se describe.

En particular el EGEL debe de proveer elementos válidos, confiables y objetivos de juicio al ser una propuesta que ha contribuido en la conformación de un sistema de evaluación, aportando herramientas y procedimientos estandarizados, mismos que han dado lugar a numerosos análisis, discusiones y críticas que enriquecen la cultura de la evaluación en México. Jemma (2011 como se citó en Espinoza et al., 2017)

Además, la evaluación diagnóstica como se mencionó anteriormente se formula en un ejercicio de autoevaluación que considera seis dimensiones: desarrollo institucional, docencia, investigación, difusión y extensión, apoyo administrativo, e infraestructura académica. Dentro de este tipo de evaluación, se consideran (Parsons, 2013 como se citó en Toscano de la Torre et al. 2016):

1. La autoevaluación realizada por las IES, considerando los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública, junto con la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVAL).
2. La evaluación de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), que se implementa a través de dos programas el Fondo de Modernización para la Educación Superior (FOMES) y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).
3. La evaluación interinstitucional orientada a diagnosticar la situación de los planes y programas de estudio y de proyectos específicos y que es realizada por pares académicos pertenecientes a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).
4. La evaluación individual que valora el desempeño de los estudiantes y certifica sus conocimientos, evaluación que recae en el CENEVAL. La finalidad de estas evaluaciones, es lograr eficacia en el sistema educativo en México a través de la observancia y solución de las problemáticas identificadas una vez que se llevan a cabo estos procesos

### **Experiencias específicas con el EGEL.**

A causa de la evaluación a gran escala y los organismos externos de las instituciones de educación superior en México, existen diversos programas que participan en el ejercicio de la evaluación de sus estudiantes, en este caso la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana, Carreras (2005) considera que la experiencia con la presentación del EGEL Pedagogía-Ciencias de la Educación, por parte de sus egresados y los beneficios que ha traído a la comunidad

universitaria, ha sido muy ricos en resultados alcanzados por los alumnos, docentes y la propia Facultad.

Entre los logros importantes están: 1. Aumento de titulados. 2. Modificaciones al plan de estudios. 3. Creación de seminarios de discusión sobre enfoques teóricos. 4. Estímulos para el perfeccionamiento docente. 5. Análisis de competencias académicas y estrategias evaluativas y didácticas. 6. Revisión y adquisición de bibliografía.

De acuerdo a Vázquez, Hiraes, Botello y Gallegos (2015) el estudio radica en analizar las condiciones identificadas en la gestión de los procesos de acreditación de los programas de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, ante el Comité de Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación en México, relacionadas con la evaluación del curriculum, los aspectos contractuales y de evaluación del desempeño del personal académico, además de la evaluación externa del desempeño de egresados y de los marcos de referencia de evaluación institucional con la finalidad de discernir el contexto de acreditación en su abordaje metodológico, su constructo teórico y la discusión emanada en términos de la aprehensión de modelos de evaluación tendientes a homogeneizar los resultados institucionales.

Ahora bien, según Vázquez et al., (2015) en la docencia como labor de excelencia, es una actividad que debe ser reconocida y estimulada, es por esto que la Secretaría de Educación Pública decide establecer en 1992, el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente que está dirigido a otorgar reconocimientos y beneficios económicos, al personal docente con nombramiento

de tiempo completo que desempeñen labores de docencia en las Instituciones de Educación Superior. Los rubros a evaluar en los programas de estímulos al desempeño del personal docente de las Universidades son: I. La calidad del desempeño docente II. La dedicación a la docencia III. La permanencia en las actividades de la docencia.

Con respecto a los resultados obtenidos por los sustentantes subrayan intereses diversos, desde el cumplimiento de uno de los requisitos de egreso hasta la figuración de una modalidad de obtención de grado académico. De forma paralela se reconoce que la autoría de las pruebas se concentra en el CENEVAL, sin embargo, se convoca a los claustros académicos del país para participar en las versiones de los EGEL, aspecto que pluraliza los abordajes epistemológicos y prácticos susceptibles de evaluar en las instituciones de educación superior solicitantes. (Vázquez et al., 2015)

En el entorno de la evaluación de los procesos educativos tendientes a observar condiciones de futuros egresados, se considera que los EGEL coadyuvan a identificar elementos confiables de juicio para realizar procesos de planeación y evaluación, conocer las acciones nacionales tendientes a la armonización del nivel de formación de acuerdo al perfil referencial nacional, así como comprender el logro académico alcanzado por los egresados de las diferentes instituciones educativas de educación superior del país. CENEVAL (2008, como se citó en Vázquez et al. 2015)

El rendimiento del EGEL CENEVAL en las IES, como evaluación de carácter voluntaria, contractual y con efectos académicos en la titulación de los egresados

en las instituciones usuarias del examen, denota rasgos de suficiencia en el manejo de contenidos que en la versión 2013 para Pedagogía y Ciencias de la Educación adscribe las áreas de conocimiento de Didáctica y currículo; Políticas, Gestión y Evaluación Educativa; Docencia, Formación, Orientación Educativa y Tutoría; Investigación Educativa. (Vázquez et al.,2015).

En resumen, Vázquez et al., (2015) consideran que la acreditación en México discurre entre homogeneizar la heterogeneidad, sin embargo es posible a la luz de poseer un escenario participativo en esa área, donde se cuentan autoridades, académicos, administrativos, personal técnico, alumnado, sector productivo y de empleo, sector social, en suma, una representación amplia en un constructo existente en la medida que las instituciones deciden invertir en su cumplimiento y donde el reconocimiento de dicho escenario desde la gestión de procesos administrativos pudiera referir productos técnicos a corto plazo antes de constituir proyectos de notable acrecentamiento en la resolución de áreas de oportunidad que necesariamente se presentan en cualesquier programa educativo.

Con respecto al estudio de caso que presentan Vázquez, Hiraes y Botello (2017) la evaluación de egresados a través de una prueba a gran escala, se evidencian datos correspondientes a desempeños particulares (alumno) e institucionales (la eficacia del programa educativo frente a la norma, métrica de indicadores y los estándares construidos por los organismos evaluadores). Como problema sujeto a conocimiento se destaca el seguimiento de los resultados expresados por los sustentantes durante seis años en los EGEL aplicados a

población de tres licenciaturas para comparar los desempeños expuestos e integrados en los reportes de cada etapa concentrados por el CENEVAL.

Así mismo, la oferta educativa de la Facultad de Ciencias Humanas es de cinco licenciaturas, que surgen a partir de la creación de la Escuela de Ciencias de la Educación (1978) con la carrera homónima; en 2003 se autoriza la ejecución del Modelo Curricular Flexible por Competencias y se diseñan competencias profesionales comunes en los cuatro programas educativos. Desde 2009 y a la fecha se aplican los EGEL (nueva generación) en Psicología y Ciencias de la Comunicación; para Ciencias de la Educación la nueva versión del examen se presenta hasta 2010. (Vázquez et al., 2017)

Por el contrario, Vázquez et al., (2017) menciona que los resultados obtenidos por dicho estudio realizado se pueden determinar como ejemplo en el caso de la licenciatura en ciencias de la educación, las etapas de aplicación donde obtiene por lo menos el 60 % de sustentantes testimonio satisfactorio o sobresaliente: noviembre de 2010, con el 66.6 % de la población aprobada. En 2011, en la aplicación de marzo, aprueba el 80.4 %, mientras que en mayo es el 100 %. En agosto es el 80.7 % y en noviembre el 82.4 %. En 2012, muestran resultados aprobatorios en marzo, con el 70.4 % y en mayo, con el 100 %. En 2013, se aprueba en agosto con el 63 % y en noviembre es el 87.5 % de población con testimonio satisfactorio. Durante 2014 sólo es aprobada la fase de examinación correspondiente a marzo, con el 69.6 %. En 2015, es aprobada solamente la aplicación de mayo con el 60%.

El siguiente punto, Zani, V., Tomassiello, R., Doña, L., De la Rosa, E. y Aguirre, J. (s.f) consideran que el perfil del egresado está contemplado un espectro de inserción laboral amplió, el trayecto educativo en la formación de grado genera competencias específicas para el desempeño laboral exclusivamente en instituciones educativas.

Zani et al., (s.f) Los sectores de la demanda suelen tener un escaso conocimiento de las incumbencias de las carreras de Ciencias de la Educación, como carrera tradicional. En las últimas décadas, las transformaciones producidas en el sistema educativo nacional en todos sus niveles han determinado la aparición de nuevas disciplinas y orientaciones en la formación académica.

En el egresado en Ciencias de la Educación se observa de acuerdo a su formación, que el compromiso y responsabilidad profesional se asocian a un campo científico específico. Las Ciencias de la Educación elaboran conocimientos sobre un proceso que está en el centro de todas las sociedades humanas: la educación Gardou (2006, como se citó en Zani et al., s.f).

En el marco de nuestra realidad actual, el asesoramiento pedagógico, la capacitación laboral y el desarrollo en el nivel superior aparecen como los ámbitos de mayor crecimiento, junto con la docencia en el nivel medio (área de desempeño que aparece casi devaluada en el 2004). Estas variaciones pueden explicarse no sólo por los cambios en el mercado laboral sino también por los efectos de la Reforma Educativa de 1993 y los cambios impuestos en la secundaria Villa. Persoli y Martin, (2009, como se citó en Zani et al. s.f)

De acuerdo con el resultado por parte de Zani et al., (s.f) consideran que el egresado en Ciencias de la Educación de la UNCuyo (cuyas funciones en el campo más frecuentes son: la docencia, la investigación, el diseño, la capacitación) considera estar “capacitado” o “muy capacitado” para la docencia; “poco capacitado” o “medianamente capacitado” para la investigación; “poco capacitado” o “medianamente capacitado” para el asesoramiento pedagógico; “poco o nada” capacitado para trabajar en equipo; “poco o nada” capacitado para detectar necesidades sociales; “poco o nada” capacitado para reflexionar sobre la acción; “poco o nada” capacitado para resolver problemas.

En el año 2016 García y Rosales realizaron un estudio donde se analizaron los resultados del instrumento de evaluación individual y por licenciatura de los años del 2012 a 2015 considerando las áreas de desempeño para determinar el grado de habilitación en cada una e identificar áreas de oportunidad que permita establecer estrategias académicas adecuadas, el objetivo general fue analizar el desempeño de cada una de las áreas del examen y explicar los resultados.

Según García y Rosales (2016) se establecen como objetivos específicos analizar y conocer la relación de cada una de las áreas del examen por licenciatura según su desempeño con la calificación promedio de quien lo aplica, la estructura tradicional de exámenes aplicados en las licenciaturas, el perfil del docente y las áreas pre especializantes.

Brevemente García y Rosales (2016) los resultados que arrojó el estudio por área de desempeño por licenciatura, se concluye que no existen áreas específicas con puntuación marcadamente baja que las separe del resto significativamente sino

que el comportamiento se sostiene similar en todas: Administración con 4 áreas tuvo una media del 71.23% con resultado deficiente o ANS; Contaduría Pública una media del 55.96% deficiente o ANS en cinco áreas, Derecho con media de 71.50% en cuatro áreas con puntuación deficiente o ANS, Mercadotecnia con 100% de ANS y Deficiente en las cinco áreas que comprende el examen y Negocios y Comercio Internacional con una media del 92.8% del total de las cuatro áreas con resultados Deficientes o ANS.

La investigación arroja resultados con los que se pretende que la Universidad de Sonora a través de las instancias académicas correspondientes instrumente estrategias que incidan en la calidad del aprendizaje. Al final de cuentas el objetivo es evitar que haya programas educativos por debajo de los mínimos esenciales y en el caso, la presente investigación revela que 91 de 110 sustentantes no poseen los conocimientos necesarios para obtener resultado satisfactorio, aunque es de destacarse que, del resto, 11 obtuvieron TDSS y 8 TDS. (García y Rosales, 2016)

Los resultados del estudio de la Universidad Autónoma de Yucatán en la Licenciatura en Educación en el EGEL representan a sí mismos una oportunidad para la autovaloración, que permite demostrar a sí mismo cuánto saben y que han aprendido durante su formación, un proceso evaluador abierto y transparente. (Córdoba, 2006 como se citó en Briceño y Herrera. s.f)

La experiencia directa con distintas generaciones de egresados que han sustentado el examen, ha evidenciado que los estudiantes mantienen dicha asociación de significados (el EGEL como rápida titulación) especialmente cuando creen carecer de las condiciones para titularse de otro modo. En cambio, resultados

satisfactorios generan sentimientos importantes en el individuo, especialmente en relación con el trabajo previo realizado, los esfuerzos invertidos y los sacrificios implicados, y si éstos estuvieron ligados a la familia, los resultados son aún más satisfactorios. (Briceño y Herrera. s.f)

En el sentido aquí expresado, se pone de manifiesto la importancia no sólo del resultado satisfactorio obtenido, sino del cómo se llega a ellos; en palabras de Santos (1998, como se citó en Briceño y Herrera s.f) “no sólo importa qué es lo que se ha conseguido, sino el cómo, a qué precio, con qué ritmo, con qué medios, con cuántos esfuerzos, a qué costa, para qué fines. Otro de los significados preponderantes de los resultados sobresalientes del EGEL es el reconocimiento social asociado: al ser un examen reconocido nacionalmente, la obtención de un TDSS genera satisfacción, tanto por el nivel obtenido como por el esfuerzo realizado.

En resumen, los significados principales asociados con el resultado sobresaliente o TDSS son: a) satisfacción personal, b) medida del logro, c) beneficio personal, familiar y laboral, y d) reconocimiento social. Al igual que ocurre con la prueba en su conjunto, los significados asociados al TDSS están más orientados hacia motivos de tipo externo; con excepción de la satisfacción personal, los demás significados están en función de las recompensas derivadas del resultado sobresaliente. (Briceño y Herrera, s.f)

**Desempeño de estudiantes en el EGEL: estrategias y programas para su mejora.**

En el presente estudio tuvo como objetivo principal, realizar un análisis comparativo del desempeño de los egresados de la UADY en el EGEL-ISOFT, con respecto al desempeño promedio de los egresados de todo el país. Un segundo objetivo fue el explorar el impacto que ha tenido el EGEL-ISOFT en el indicador de titulación del programa de Ingeniería de Software de la UADY. (Aguilar y Díaz, 2015)

Con base en el análisis del desempeño que los egresados de la UADY han evidenciado en el contexto nacional en los últimos cinco años en el EGEL-ISOFT, podemos concluir que su desempeño en cada una de las cuatro áreas de conocimiento que integran el EGEL-ISOFT ha sido mejor que la media nacional, en particular, es de resaltar los resultados obtenidos en el área II Desarrollo e Implantación de Aplicaciones Computacionales ya que hasta 2014 ningún egresado de la UADY había obtenido un resultado en el nivel ST a nivel nacional lo han obtenido en promedio un 39% y en el nivel DSS, el 59% de los egresados de la UADY lo obtuvo a nivel nacional solamente el 9% lo obtuvo. (Aguilar y Díaz, 2015)

De acuerdo con el impacto, Aguilar y Díaz (2015) el EGEL-ISOFT ha tenido en los indicadores de titulación del programa de IS de la UADY al ser una opción de titulación el estudio nos permite reportar que uno de cada cuatro egresados ha utilizado dicha opción para titularse. Finalmente, considerando el desempeño de los egresados en el EGEL, como uno de los indicadores que permiten medir la capacidad que tiene una Institución de Educación Superior en el cumplimiento de una de sus funciones como es la formación pertinente de profesionistas podemos concluir que la UADY no solamente tuvo la visión de ofrecer el primer programa de

Ingeniería de Software en el país, si no que mantiene actualmente a uno de los mejores programas educativos en cuanto a calidad se refiere en dicha disciplina.

Dentro del análisis entre el CENEVAL y la evaluación externa en la educación externa, se describen algunas propuestas por Gago, A. (2000), encontramos las siguientes:

- Primera propuesta: Que los empresarios que constituyen la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX) asuman el compromiso de promover y respaldar las acciones necesarias para transformar el criterio y el procedimiento actualmente vigentes para otorgar y mantener la patente para ejercer las profesiones.
- Segunda propuesta: Que los empresarios de la COPARMEX con independencia de la propuesta anterior y el resultado que tenga establezcan en sus propios ámbitos y campos de trabajo procesos de evaluación que permitan identificar la medida en que los profesionales que contratan poseen los conocimientos y habilidades suficientes.
- Tercera propuesta: Que los integrantes de la COPARMEX promuevan y sustenten la operación de un sistema de evaluación, acreditación y certificación que habrá de funcionar cuando la educación no esté a cargo de escuelas, universidades, institutos tecnológicos o colegios.
- Cuarta y última propuesta: implantar en las escuelas a su cargo la evaluación externa de sus programas y de sus alumnos, utilizando los medios ya disponibles, por ejemplo, los del CENEVAL, los del Consejo de

Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), los de los comités interinstitucionales, los de los consejos de acreditación, etcétera.

Otro estudio de caso, analizado por Berrelleza et al. (2017) menciona que en la Universidad Autónoma de Baja California en el programa educativo de Contaduría los estudiantes pertenecientes al programa participan en el EGELCONTA, en los últimos semestres han obtenido un alto porcentaje sin testimonio en la aplicación del EGELCONTA, por lo que el objeto de estudio de este trabajo es el resultado “Sin Testimonio” obtenido por los 82 estudiantes potenciales a egresar de la LC que participaron en el EGEL-CONTA durante el 2016.

Dentro del análisis de las competencias del egresado y de las áreas de conocimiento del programa educativo de LC y las áreas que evalúa EGEL-CONTA, se encontró una similitud, sin embargo, en la identificación de la problemática y estudiantes encuestados, se ha identificado que el grueso de los estudiantes que han participado en el examen EGEL-CONTA CENEVAL han utilizado sus apuntes de clase y hasta el momento esto no ha dado buenos resultados. Además, un número de sustentantes por semestre que muestran una necesidad potencial de contar con una Guía de ubicación de contenidos de CENEVAL. (Berrelleza et al., 2017)

Debido a estos resultados, se decidió aplicar la herramienta DMAIC de Seis Sigma, la cual es una herramienta metodológica enfocada en la mejora continua de procesos existentes. Es una estrategia de calidad basada en estadística, que da importancia a la recolección de información y a la veracidad de los datos, la cual consiste en un proceso estructurado en cinco fases: definir, medir, analizar, mejorar

y controlar (Chase, R., Jacobs, R., y Aquilano N. (2009 como se citó en Berrelleza et al., 2017)

Así mismo el análisis de los resultados y la información recabada, como un primer paso para mejorar los resultados de CENEVAL se optó por la creación de un proyecto que consiste en la elaboración de la herramienta didáctica digital denominada Guía de ubicación de contenidos de CENEVAL, ya que el grueso de los estudiantes están basándose en los apuntes de clase y estos no están ligados directamente con los conocimientos a evaluar en el examen EGEL-CONTA, por lo que se proponen los siguientes pasos para la elaboración de Guía de ubicación de contenidos de CENEVAL. (Berrelleza et al., 2017)

Ahora bien, Berrelleza et al. (2017) propone la estructuración de la Guía de ubicación de contenidos de CENEVAL se elabora en relación a los temas que se evalúan por el organismo evaluador y los del programa educativo de la carrera y es un trabajo coordinado entre la información de CENEVAL, coordinación de la carrera, programador analista y equipo de proyecto. La elaboración del documento final se subcontratará a un programador y analista externo:

1. Manual del usuario el cual incluye requisitos y procedimiento de operación.
2. Guía estructurada de acuerdo a las necesidades del programa educativo de la Lic. en Contaduría y los sustentantes.
3. Guía para el sustentante. Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Contaduría (EGEL-CONTA).
4. Mapa de Plan de estudios de Licenciado en Contaduría 2009-2.

5. Resumen de contenidos y bibliografía utilizada en cada una de Unidades de Aprendizaje: obligatorias y optativas del Plan de Estudios de Licenciado en Contaduría 2009-2.

6. Contactos de apoyo. Incluye un listado con los datos de contacto de los coordinadores de área y de la carrera del programa educativo de Licenciatura en Contaduría de la FCA.

En resumen, Berrelleza et al., (2017) la creación de un proyecto como lo es la elaboración de esta herramienta didáctica digital denominada Guía de ubicación de contenidos de CENEVAL, permitirá que los estudiantes ya no se basen meramente en los apuntes de clase porque corren el riesgo que estos no están ligados directamente con los conocimientos a evaluar en el examen EGEL-CONTA, así como facilitará al estudiante próximo a egresar el acceso a la información, permitiendo tener de forma inmediata los contenidos del plan de estudios del programa educativo de la Licenciatura en Contaduría como su bibliografía.

### **Factores que determinan el desempeño en el EGEL.**

De acuerdo con Espinoza et al., (2017) en este estudio se considera importante ya que no se identifican investigaciones que analicen la posible relación entre los resultados del EGEL y el enfoque de género de quienes diseñan y formulan las pruebas. Lo anterior cobra interés al pensar que en un mundo laboral en el que predominan los hombres y siendo los hombres quienes participan mayoritariamente en el diseño de la prueba, cabe la posibilidad de que sean justamente los hombres quienes tienen mayor posibilidad de éxito al enfrentarse a un examen diseñado y pensado por los de su género.

En estudios previos, Espinoza, Gómez y De la Torre (2015, como se citó en Espinoza et al., 2017), reportan haber encontrado diferencias estadísticamente significativas en el resultado del EGEL principalmente asociadas a la variable sexo de los sustentantes (hombre y mujer).

La principal fuente de consulta, fueron los Informes Anuales de Resultados para los 32 programas educativos analizados de 2009 a 2014 del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), así como las Guías para el sustentante del Examen General de Egreso de Licenciatura en los que se realizó el análisis. (Espinoza et al., 2017)

Se tiene que en términos generales y para el periodo estudiado, el 57% de los sustentantes son mujeres y el 43% son hombres, al analizar cada uno de los programas educativos se observa en la mayoría una tendencia de mayor al porcentaje de mujeres, y se identifican los PE donde es dominante la presencia de hombres y otros donde son mayoría de mujeres. En esta misma tabla resalta que al analizar el comportamiento en el porcentaje de sustentantes que no aprueban el EGEL (ST), incrementa prácticamente en todos los casos el porcentaje de mujeres. (Espinoza et al., 2017)

**Tabla 2.1 Contraste entre el porcentaje de hombres y mujeres que presenta el EGEL y los que no lo aprueban (sin testimonio).**

Programa Educativo	Número de sustentantes	%H	%M	Sin Testimonio (ST)	%H	%M		
<b>Pedagogía</b>	<b>16,433</b>	20	80	<b>1,703</b>	21	79	Comité Académico de Diseño de la prueba.	
Programa Educativo	Número de sustentantes	%H	%M	Sin Testimonio (ST)	%H	%M	%H	%M
<b>Pedagogía</b>	<b>16,433</b>	80	20	8,020	20	80	21	79

\*%H =porcentaje de hombres, %M=porcentaje de mujeres

Fuente: Elaboración propia, a partir de los Informes Anuales de Resultados de 2009 a 2014 del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

Para concluir Espinoza et al., (2017) menciona que aunque por su alcance este estudio no es concluyente y, la simple presencia de datos crudos no permiten determinar si la presencia mayoritaria de hombres en los comités que diseñan el instrumento de evaluación EGEL influye en el resultado obtenido en dicho examen por los sustentantes, sí se tiene evidencia de que en la elaboración de la prueba la mayor participación es de hombres y que las tendencias observadas en el resultado

del examen indican que invariablemente son los hombres quienes están teniendo mayor éxito al presentar el EGEL.

Con respecto a García Cué (2006, como se citó en García y Antonio, 2015 ) apoyado en las ideas de investigadores como Catalina Alonso García y Domingo Gallego Gil y después de integrar diversas teorías define Estilos de Aprendizaje como “los rasgos cognitivos, afectivos, fisiológicos, de preferencias por el uso de los sentidos, ambiente, cultura, psicología, comodidad, desarrollo y personalidad que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo las personas perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje y a sus propios métodos o estrategias en su forma de aprender.

Primero, Juárez et al., (2012, como se citó en García y Antonio, 2015) hicieron una investigación en la Universidad Autónoma del Estado de México donde relacionaron los estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y rendimiento escolar a través de dos puntuaciones: promedio final del primer semestre y la puntuación del examen de admisión a la universidad del CENEVAL; analizaron los datos a través de estadísticos descriptivos y análisis de correlación de Pearsons.

En sus resultados no identificaron relación de los datos de los instrumentos y los promedios con la evaluación del CENEVAL. Después, concluyen que el CHAEA y la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) se presentan al profesor tutor como dos herramientas potenciales que pueden ofrecer una valiosa información psicopedagógica de la forma en que el estudiante universitario prefiere enfrentar el aprendizaje y las estrategias que para ello emplea con cierta frecuencia. Juárez et al., (2012, como se citó en García y Antonio, 2015).

Después, Díaz et al., (2013, como se citó en García y Antonio, 2015) hacen una investigación relacionando los Estilos de Aprendizaje y los valores obtenidos en el examen del CENEVAL de alumnos de nuevo ingreso del Instituto Tecnológico de Roque, en Guanajuato, México en la generación de ingreso en agosto 2012. Utilizaron el test de Felder-Soloman, el promedio de la preparatoria (bachillerato) y la puntuación del examen del CENEVAL para ingresar al Instituto. En sus conclusiones expresan que la mayoría de los resultados indican el dominio de los estilos visual y global en todas las carreras, por lo cual es recomendable aplicar técnicas de enseñanza bajo estos principios, pero sin olvidar las minorías existentes de los otros estilos. En este trabajo no destacan ninguna relación entre la puntuación del CENEVAL y los Estilos de Aprendizaje.

Por lo que se refiere al estudio que se realizó en la UVM Campus Texcoco tuvo como finalidad analizar los estilos de aprendizaje y su relación con el instrumento EGEL-CENEVAL en dicho plantel ya mencionado, el campus Texcoco atiende aproximadamente 1300 alumnos de nivel licenciatura tradicional, los cuales viven en el municipio o en municipios circunvecinos, la mayoría de los estudiantes pertenecen a la clase media, y de acuerdo a estudios realizados son la primera opción de los estudiantes y para otros son su segunda opción. Se les aplicó tanto el instrumento CHAEA como el examen del CENEVAL dando un total de 37. (García y Antonio, 2015).

García y Antonio (2015) señala que durante el análisis de correlación de Spearman( $\alpha=0.05$ ) se obtuvieron los siguientes datos:

- Los alumnos con mayor promedio de calificaciones al inicio de sus estudios obtienen mejores promedios al final de su licenciatura.

- Los alumnos con mayor promedio de ingreso son los que tienen menor número de materias reprobadas a través de sus estudios de licenciatura.

- El promedio inicial con que entran los alumnos es un factor en los valores obtenidos en las puntuaciones en el examen CENEVAL áreas 1, 3 y 4.

- Los valores obtenidos en cada área del CENEVAL están relacionados.

- A mayor puntuación en el Estilo Reflexivo menor valor en las áreas 1, 2 y 3 del examen del CENEVAL.

- Los alumnos con menor puntuación en el Estilo Reflexivo obtienen mejores puntuaciones en el Puntaje final del CENEVAL.

- Los alumnos con mayores puntuaciones en el estilo Teórico tienen mayores puntuaciones en el Estilo Pragmático.

## **2.2 Discusión teórica de la problemática.**

### **Evaluación del aprendizaje y pruebas estandarizadas.**

De acuerdo a Martínez (2009) la evaluación del aprendizaje tiene antecedentes antiguos. En China comenzaron a aplicarse pruebas a grandes números de personas más de 1,000 años A.C, Oakes y Lipton, (2007, como se citó en Martínez, 2009). Mucho después, en el siglo XVI de nuestra era, los liceos jesuitas iniciaron una tradición que, en el XIX, llevó a exámenes *tipo ensayo*, como el *abitur* alemán o el *baccalaureat* francés.

La evaluación no implicaba el uso de procedimientos sistemáticos; bastaba el juicio del maestro, que no necesitaba usar instrumentos especiales; era suficiente la observación cotidiana que el docente tenía del progreso de cada uno de sus estudiantes.

### **Predominio y extensión de la evaluación a gran escala.**

Los pioneros de las pruebas estandarizadas estaban convencidos de que las escuelas tenían serios problemas de calidad, y consideraban que las evaluaciones de los maestros tenían deficiencias graves. Por ello, buscaron elaborar instrumentos que permitieran comparar los niveles de rendimiento de alumnos de diferentes escuelas. Thorndike pensaba que las pruebas remediarían la *escandalosa falta de confiabilidad de los exámenes aplicados por los maestros* (Shepard, 2006, p. 623, como se citó en Martínez, 2009)

La publicación del informe *A nation at risk*, en 1983, mostró la continuidad de la preocupación norteamericana por la calidad educativa, en una perspectiva de seguridad nacional. Con él inició el movimiento de *estándares educativos*, que se manifestó con fuerza durante la década de 1990. (Mathison y Ross, 2008)

### **Proliferación de las pruebas a gran escala en el siglo XXI.**

La descentralización que ha caracterizado al sistema educativo norteamericano trajo consigo la consecuencia de que las evaluaciones a gran escala que se aplican en cada estado no se pueden comparar. El sistema National Assessment of Educational Progress (NAEP), establecido a fines de la década de 1960 (Walberg, 1990), ofrecía resultados confiables sobre el sistema en ciertas materias y grados en la escala nacional, pero no individual, de escuela o distrito, y ni siquiera estatal. Para dar resultados confiables a nivel de plantel se buscaron otras soluciones: la Prueba Nacional Voluntaria (Voluntary National Test), propuesta por Clinton, o un sistema de pruebas adaptativas computarizadas en internet, que propuso la Rand Corporation. (Klein y Hamilton, 1999)

En México, las pruebas estandarizadas comenzaron a usarse en la segunda mitad del siglo XX. En educación superior con pruebas de selección y en los niveles básicos del sistema educativo, con el uso de pruebas rudimentarias elaboradas por los maestros mismos o, más frecuentemente, por los supervisores, que las proporcionaban a las escuelas a su cargo. Desde la década de 1970, la Secretaría de Educación Pública comenzó a hacer evaluaciones a gran escala. Las primeras pruebas se aplicaron en 1972, para decidir la admisión de alumnos en secundaria. (Martínez Rizo, 2008, como se citó en Martínez, 2009)

La situación no avanzó mucho, sino hasta principios de la década de 1990, cuando la evaluación a gran escala recibió un importante impulso, por la conjunción de varias circunstancias. La principal ocurrió en 1992, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), del que se derivaron la descentralización del sistema educativo y el programa Carrera Magisterial. (Martínez, 2009)

En el siglo XXI la evaluación educativa en México avanzó con la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y con el desarrollo de nuevas iniciativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en particular las pruebas censales denominadas Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). (Martínez, 2008)

La evaluación a gran escala basa su quehacer en la teoría de la medición psicológica (Martínez, 2001). Es a partir del siglo XX que su metodología comienza a consolidarse mediante el uso de elementos estadísticos como confiabilidad y error de medida. Martínez Arias (1995, como se citó en Martínez, 2001)

La evaluación a gran escala se fundamenta en la medición del logro del aprendizaje bajo el respaldo de técnicas estadísticas. Esto ha favorecido la obtención de evidencia empírica objetiva, aspecto de gran aprecio por parte de los actores involucrados con la toma de decisiones en educación debido a la confianza que el uso de métodos objetivos trae para la definición de políticas y acciones educativas. De esta forma, el uso de técnicas psicométricas y estadísticas ha facilitado el desarrollo de la evaluación, ya que conjuntan un proceso metodológico

que privilegia la objetividad con una forma eficiente de procesamiento de datos. Martínez (2001, como se citó en Jiménez, 2016)

El objetivo de la evaluación a gran escala, de acuerdo con Ravela (2006) es que permite “conocer en qué medida están siendo logrados los conocimientos y competencias que se espera que los estudiantes hayan adquirido cuando finalizan un nivel o ciclo educativo” (p. 18).

Según Ravela, (2006, como se citó en Jiménez, 2016) existen diversas finalidades de una evaluación a gran escala. La primera de ellas es la certificación, que se centra en la identificación de los conocimientos y competencias estipulados para un nivel educativo en particular. Un segundo objetivo es la selección, que se utiliza con fines de ingreso a instituciones educativas. Otra de sus metas es la toma de decisiones “blandas”, que refiere al sentido formativo de la evaluación. En contraparte se encuentra el objetivo de toma de decisiones “duras”, que se relaciona con las evaluaciones que traen como consecuencia la continuidad de un proyecto o programa.

La rendición de cuentas permite dar legitimidad a las instituciones, dándoles fuerza respecto a la forma en que manejan sus recursos y los resultados que se obtienen, incluso existe una tendencia en Europa respecto a enfocarse en la calidad (entendida como resultados) para la designación del presupuesto educativo, aunque de acuerdo con Trow (1996, como se citó en Jiménez, 2016), la intención de relacionar la rendición de cuentas con la masificación de la educación superior se da en todo el mundo.

Por otra parte, Bonal y Tarabini (2013) las evaluaciones a gran escala permiten garantizar que el Estado tenga control y orden sobre el currículum escolar (Saura y Luengo, 2015), lo que facilita el cumplimiento de metas basadas en una economía globalizada. De manera particular, las evaluaciones de nivel internacional juegan un papel relevante en esta dinámica. La participación de los diversos países en evaluaciones internacionales se da por razones diversas, desde la búsqueda de fortalecer las políticas educativas nacionales, así como compararse con otros sistemas educativos o tener acceso a financiamiento internacional.

Según Calero y Choi (2012, como se citó en Jiménez, 2016), la evaluación a gran escala responde fuertemente a una política en la que se espera conocer los resultados de los insumos que los gobiernos destinan a la educación, siendo así un instrumento importante de la difusión y mantenimiento de políticas gubernamentales. Por lo tanto, el conocimiento de los resultados de los estudiantes será un indicador que favorezca la toma de decisiones respecto a la inversión que los Estados realizan directamente en sus sistemas educativos.

De igual modo, el Banco Interamericano de Desarrollo (2010) recomendó en 1996 la reestructuración de los sistemas educativos, argumentando la necesidad de que la formación de estudiantes se enfocara en el desarrollo de competencias entre escuelas, enfatizando así el discurso en la evaluación de la educación y sugiriendo orientar esta actividad hacia la participación de los países en proyectos internacionales con fines de obtener puntos de referencia para establecer metas nacionales de aprendizaje.

Como consecuencia se instauraron diversos organismos dedicados a la evaluación: por ejemplo, la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). Villaseñor (2003, como se citó en Jiménez, 2016)

## **Capítulo 3. Metodología.**

### **3.1 Abordaje metodológico.**

De acuerdo a Durand (2014) la investigación científica siempre ha sido asociada o explicada como si se tratará de armar un rompecabezas, palabra o expresión castellana que resulta mucho más gráfica que la inglesa puzzle, que significa, por una parte, embrollo y, por otra, acertijo, adivinanza, enigma.

En efecto, la investigación pretende develar un enigma, que muy posiblemente puede convertirse en todo un embrollo. Se trata de buscar las piezas (información), para luego encajarlas (relacionarlas) y armar, paso a paso, el rompecabezas. Es decir, construir un entramado de datos relacionados (clasificación transversal), para finalmente concluir la investigación que tiene como fin resolver el enigma, comprobar la hipótesis (Durand, 2014).

El marco de la investigación social esté delimitado por cuatro coordenadas: espacial, temporal, teórica y temática. Estas coordenadas son metodológicas, es decir, que quedan abiertas modificaciones posteriores y a cambios que surjan durante el proceso de investigación. Según el abogado e investigador Perry Mason, personaje creado por Erle Stanley Gardner un buen estratega cambia de planes según las circunstancias” (1984: 110), lo que significa dejarse llevar por la circunstancia, las modas o las ideas que son un marco cerrado, monolítico, sino todo lo contrario.

En este apartado se proponen las pautas para el desarrollo del estudio, que consistiría en dos fases. La primera de ellas referente al análisis de los resultados del Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL) Pedagogía-Ciencias de la Educación. La segunda fase consiste en la propuesta de intervención a partir de los hallazgos del estudio, por lo que se plantea una propuesta y los lineamientos para llevarlo a cabo.

La propuesta de investigación se sitúa en un paradigma cuantitativo debido a su objetivo de comprender el objeto de estudio, la naturaleza cuantitativa tiene como finalidad asegurar la precisión y el rigor que requiere la ciencia, enraizado filosóficamente en el positivismo.

La estrategia organizativa del proceso de recolección de datos para el diagnóstico es de carácter cuantitativo, haciendo referencia a un estudio descriptivo ya que esto seleccionan una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas en forma independiente. Desde el punto de vista científico, describir es medir. “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” Dankhe (1986, como se citó en Pérez,1994).

De acuerdo a las características que tiene el enfoque cuantitativo refleja la necesidad de medir y estimar magnitudes de los fenómenos o problemas de investigación: ¿cada cuánto ocurren y con qué magnitud?, el investigador o investigadora plantea un problema de estudio delimitado y concreto sobre el fenómeno, aunque en evolución. Una vez planteado el problema de estudio, el investigador o investigadora considera lo que se ha investigado anteriormente (la

revisión de la literatura) y construye un marco teórico (la teoría que habrá de guiar su estudio), del cual deriva una o varias hipótesis (cuestiones que va a examinar si son ciertas o no) y las somete a prueba mediante el empleo de los diseños de investigación apropiados. Creswell (2013, como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 2014)

Por lo tanto, la investigación presenta un enfoque cuantitativo por las características emergentes del diagnóstico, donde se presenta el análisis histórico de los resultados de EGEL- EDU, del 2010 al 2018.

### **Técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de la información.**

Para las estrategias de recolección de datos se llevó a cabo el análisis de los resultados de Ceneval, el instrumento utilizado por los estudiantes es elaborado y evaluado por Ceneval, la institución educativa receptora percibe los resultados del EGEL-EDU.

Fuentes Secundarias: Información obtenida desde documentos, ficha académica, estadísticas, datos epidemiológicos, censo, encuestas nacionales, etc.

De acuerdo con Durand (2014). La coordenada territorial: se refiere a la localización, al lugar en el que se desarrollará la investigación. Pero el espacio tiende a ser un concepto muy general y poco acotado. Es por eso que es más apropiado definir la coordenada como territorial, dicha coordenada se sitúa geográficamente en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) ubicada en la capital del Estado, Mexicali. La unidad académica tiene una población estudiantil aproximada de 2200 alumnos distribuidos

en los cinco programas educativos: Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación, Sociología e Historia (Plan de Desarrollo de la Facultad de Ciencias Humanas 2014-2018). Sin embargo, sólo los potenciales a egresar de tres de los cinco programas sustentan el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (Ciencias de la Educación, Psicología y Ciencias de la Comunicación).

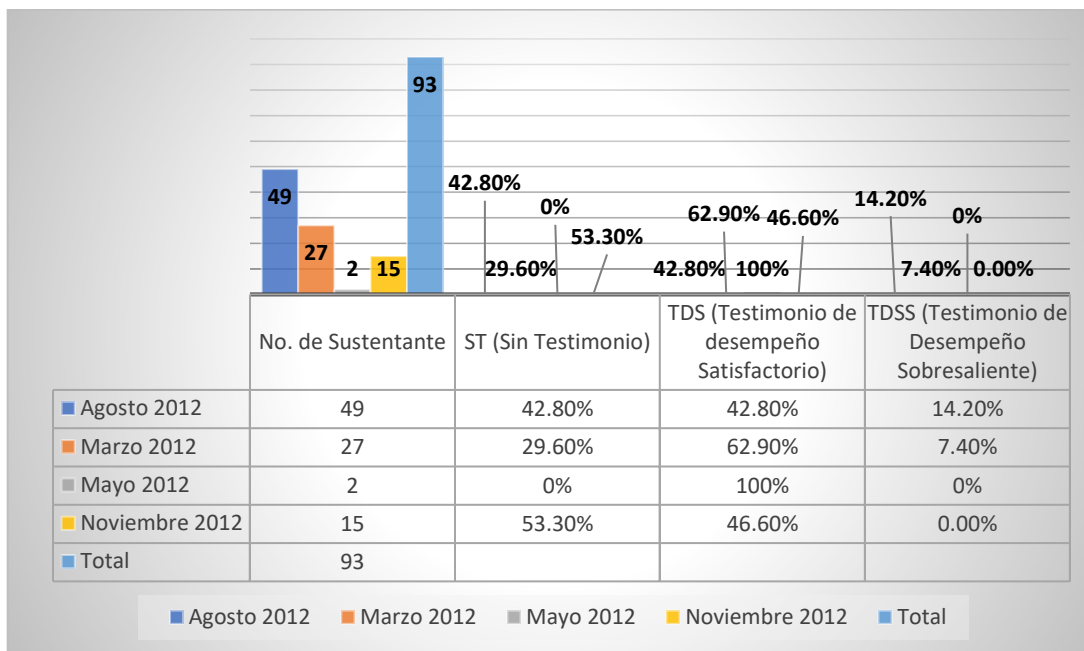
Por otra parte, Durand (2014) hace referencia a la coordenada temporal al periodo que se piensa estudiar delimitar con fechas precisas la investigación es una manera muy práctica, de recordar la de poner límites. No obstante, siempre está presente la tentación de ir a los orígenes de remontarse el período pánico o colonial porque en el pueblo lugar estudiado había unas ruinas o porque ahí se libró una batalla, por tal motivo se llevó a cabo un análisis del periodo 2010 de marzo, noviembre, septiembre, 2011 agosto, marzo, mayo y noviembre, el 2012 agosto, marzo, mayo y noviembre, 2013 agosto, marzo, mayo y noviembre, 2014 agosto, marzo, mayo, noviembre, 2015 agosto, noviembre, mayo, marzo, 2016 agosto, marzo, mayo, noviembre, y por último el 2017 junio, agosto, marzo y diciembre al igual que 2018.

### **3.2 Diagnóstico.**

En el presente diagnóstico se muestran tres fases en la primera sección se presentan los resultados globales del EGEL- Ciencias de la Educación desde el 2013 hasta el 2018 cada año tiene entre 3 o 4 aplicaciones por diversas generaciones. En la segunda sección de muestra los resultados de cada área en el que está estructurado la evaluación a gran escala por CENEVAL radicando en el mismo tiempo de los resultados globales. En la última fase se presenta el análisis entre el mapa o malla curricular del programa de licenciatura en Ciencias de la Educación 2012 con las áreas, subárea y temas del examen del Examen General de Egreso de la Licenciatura-EDU (EGEL) así como la diferencia que existe entre el plan de estudios 2003 estudios 2003 y 2012 en relación con los resultados en el examen general para el egreso de la Licenciatura en Pedagogía- Ciencias de la Educación, así como la conclusión del apartado.

## Resultados globales EGEL-Ciencias de la Educación 2012 al 2018.

**Gráfica 3.1 Resultados del EGEL-Ciencias de la Educación, año 2012.**

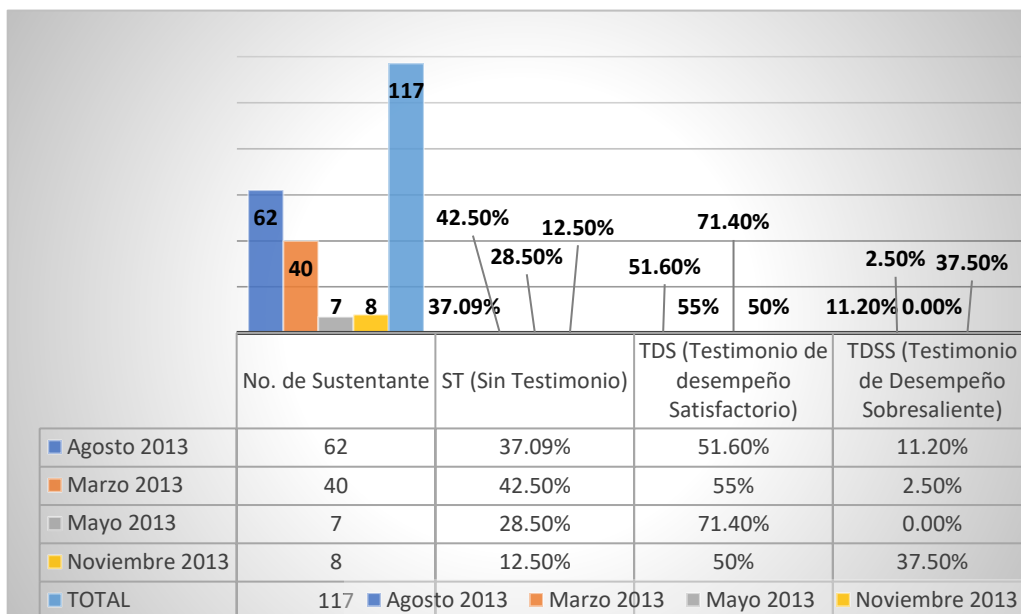


Fuente: Elaboración propia con información de reportes de resultados por institución de procedencia del CENEVAL. Clave IES 218446 UABC Facultad de Ciencias Humanas. Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En la gráfica 3.1 se muestra que en agosto del 2012 de 49 sustentantes del EGEL-EDU el 42.80% obtuvo un nivel de desempeño sin testimonio, el 42.80% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio mientras que el 14.20% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente. En marzo del mismo año de 27 sustentantes el 29.60% obtuvo un resultado de desempeño sin testimonio, el 62.90% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que el 7.40% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente, en el mes de mayo de 2 sustentantes el 100% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, por último

en el mes de noviembre del 2012 de 15 sustentantes el 53.30% obtuvo un resultado sin testimonio, mientras que el 46.60% un testimonio de desempeño satisfactorio.

**Gráfica 3.2 Resultados del EGEL-Ciencias de la Educación, año 2013.**

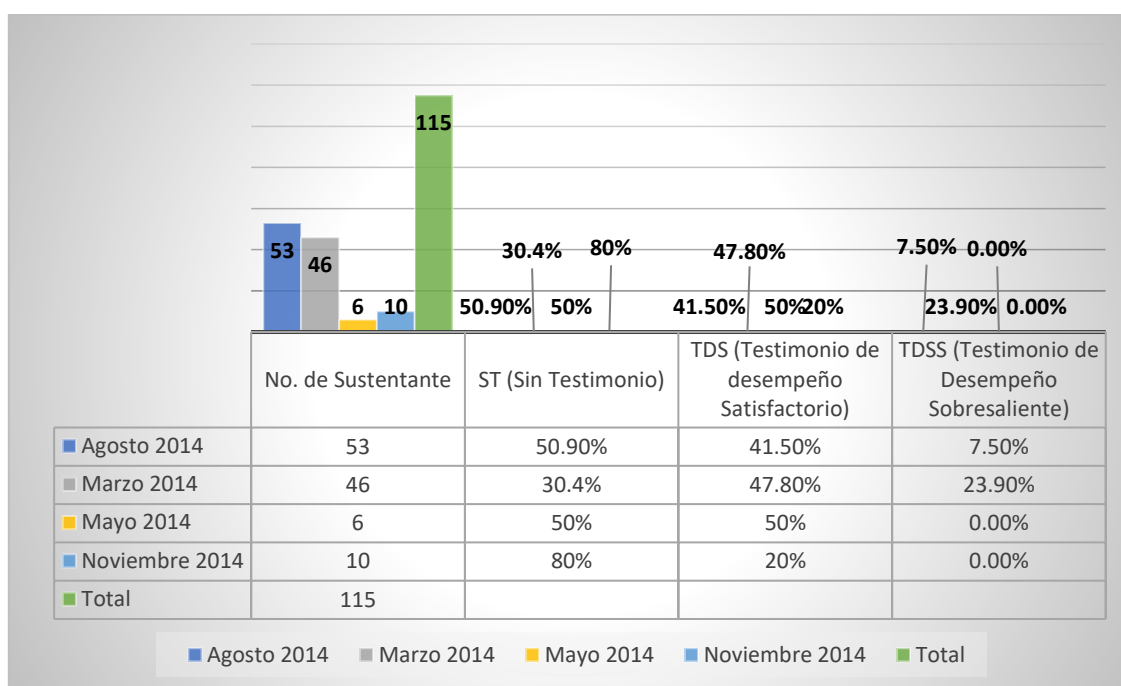


Fuente: Elaboración propia con información de reportes de resultados por institución de procedencia del CENEVAL. Clave IES 218446 UABC Facultad de Ciencias Humanas. Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En la gráfica 3.2 se muestra que en agosto del 2013 de 62 sustentantes del EGEL-EDU el 37.09% obtuvo un nivel de desempeño sin testimonio, el 51.60% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio mientras que el 11.20% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente. En marzo del mismo año de 40 sustentantes el 42.50% obtuvo un resultado de desempeño sin testimonio, el 55% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que el 2.50% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente, en el mes de mayo de 7 sustentantes el 28.50% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, el 71.40% obtuvo un

testimonio de desempeño sobresaliente y por último en el mes de noviembre del 2013 de 8 sustentantes el 12.50% obtuvo un resultado sin testimonio, el 71.40% un testimonio de desempeño satisfactorio.

**Gráfica 3.3 Resultados del EGEL-Ciencias de la Educación, año 2014.**

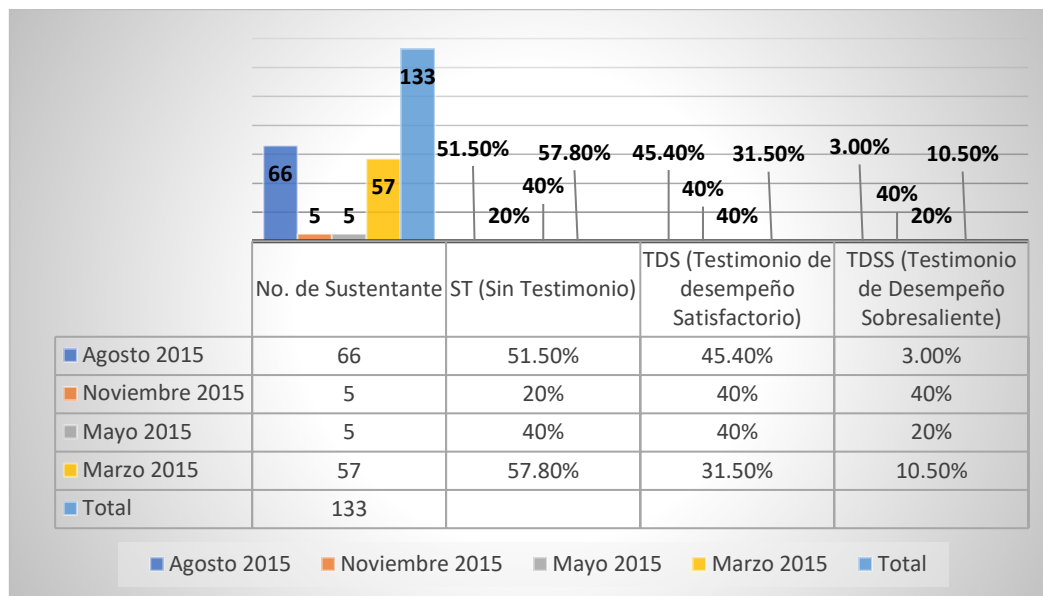


Fuente: Elaboración propia con información de reportes de resultados por institución de procedencia del CENEVAL. Clave IES 218446 UABC Facultad de Ciencias Humanas. Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En la gráfica 3.3 se muestra que en agosto del 2014 de 53 sustentantes del EGEL-EDU el 50.90% obtuvo un nivel de desempeño sin testimonio, el 41.50% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio mientras que el 7.50% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente. En marzo del mismo año de 46 sustentantes el 30.4% obtuvo un resultado de desempeño sin testimonio, el 47.80% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que el 23.90% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente, en el mes de mayo de 6 sustentantes

el 50% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, el 50% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente y por último en el mes de noviembre del 2014 de 10 sustentantes el 80% obtuvo un resultado sin testimonio, el 20% un testimonio de desempeño satisfactorio.

**Gráfica 3.4 Resultados del EGEL-Ciencias de la Educación, año 2015.**

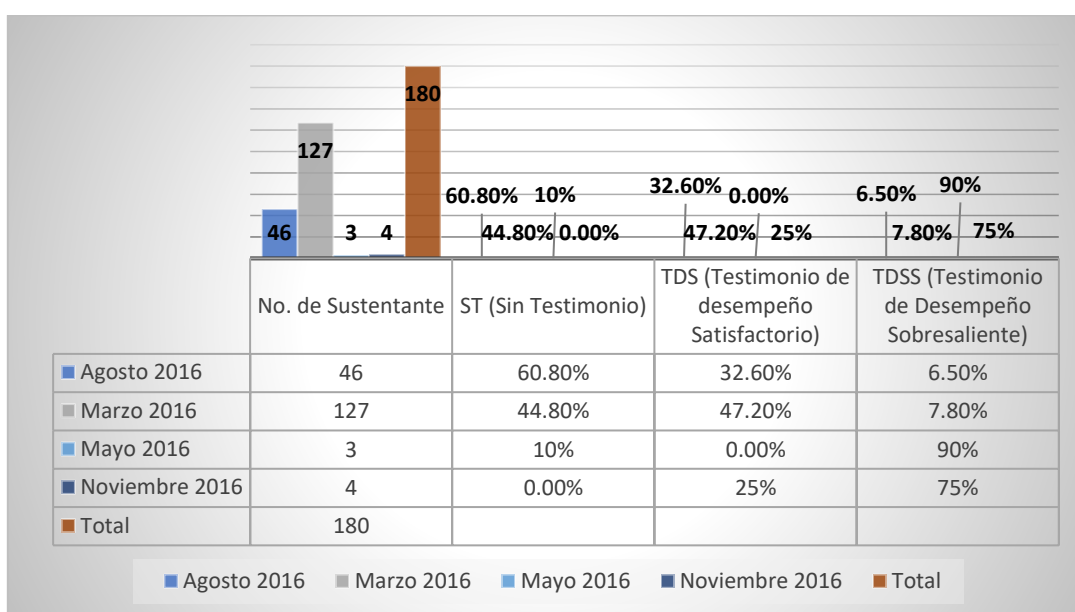


Fuente: Elaboración propia con información de reportes de resultados por institución de procedencia del CENEVAL. Clave IES 218446 UABC Facultad de Ciencias Humanas. Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En la gráfica 3.4 se muestra que en agosto del 2015 de 66 sustentantes del EGEL-EDU el 51.50% obtuvo un nivel de desempeño sin testimonio, el 45.40% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio mientras que el 3.00% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente. En noviembre del mismo año de 5 sustentantes el 20.% obtuvo un resultado de desempeño sin testimonio, el 40% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que el 40% obtuvo un

testimonio de desempeño sobresaliente, en el mes de mayo de 5 sustentantes el 40% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, el 40% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente, con el 20% un testimonio de desempeño sobresaliente y por último en el mes de marzo del 2014 de 10 sustentantes el 80% obtuvo un resultado sin testimonio, el 20% un testimonio de desempeño satisfactorio.

**Gráfica 3.5 Resultados del EGEL-Ciencias de la Educación, año 2016.**

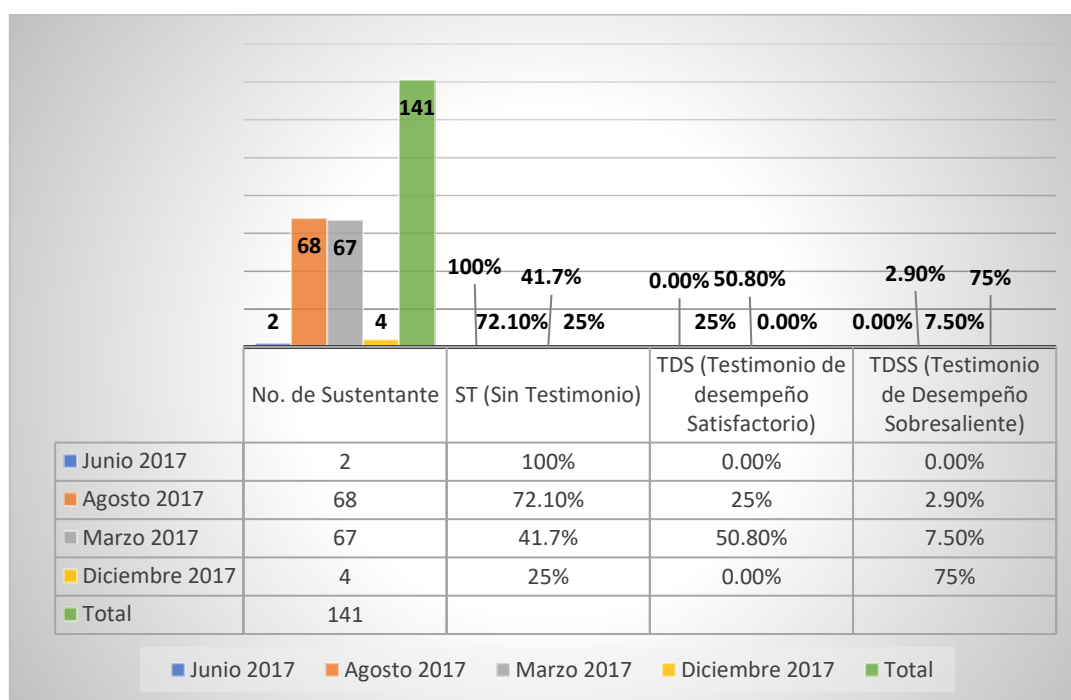


Fuente: Elaboración propia con información de reportes de resultados por institución de procedencia del CENEVAL. Clave IES 218446 UABC Facultad de Ciencias Humanas. Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En la gráfica 3.5 se muestra que en agosto del 2016 de 46 sustentantes del EGEL-EDU el 60.80% obtuvo un nivel de desempeño sin testimonio, el 32.60% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio mientras que el 6.50% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente. En marzo del mismo año de 127

sustentantes el 44.80% obtuvo un resultado de desempeño sin testimonio, el 47.20% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que el 7.80% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente, en el mes de mayo de 3 sustentantes el 10% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, el 90% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente y por último en el mes de noviembre del 2016 de 4 sustentantes el 25% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que el 75% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente.

**Gráfica 3.6 Resultados del EGEL-Ciencias de la Educación, año 2017.**



Fuente: Elaboración propia con información de reportes de resultados por institución de procedencia del CENEVAL. Clave IES 218446 UABC Facultad de Ciencias Humanas. Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En la gráfica 3.6 se muestra que en marzo del 2017 en los resultados del EGEL-EDU de 67 sustentantes el 41.7% obtuvo un nivel de desempeño sin testimonio, con el 50.80% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que el 7.50% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente. En el mes junio del mismo año de 2 sustentantes el 100% obtuvo un nivel de desempeño sin testimonio. En agosto del mismo año de 68 sustentantes el 72.10% obtuvo un resultado de desempeño sin testimonio, el 25% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que el 2.90% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente. En el mes de diciembre de 4 sustentantes el 25% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio y para finalizar el 75% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente y por último en el mes de noviembre del 2016 de 4 sustentantes el 25% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que el 75% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente.

**Tabla 3.1 Resultados del EGEL-Ciencias de la Educación, año 2018.**

Año	No. de Sustentante	ST (Sin Testimonio)	TDS (Testimonio de desempeño Satisfactorio)	TDSS (Testimonio de Desempeño Sobresaliente)
Diciembre 2018	<b>56</b>	<b>53.5%</b>	<b>35.7%</b>	<b>10.7%</b>

Fuente: Elaboración propia con información de reportes de resultados por institución de procedencia del CENEVAL. Clave IES 218446 UABC Facultad de Ciencias Humanas. Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En diciembre del 2018 de 56 sustentantes el 53.5% obtuvo un resultado sin testimonio, con el 35.7% un testimonio de desempeño satisfactorio y para finalizar con el 10.7% testimonio de desempeño sobresaliente. (tabla 3.1)

**Resultados por áreas de conocimiento EGEL- Ciencias de la Educación. 2012-2018.**

En este apartado se describe los resultados con mayor índice de aún no satisfactorio por áreas de conocimiento del EGEL-Ciencias de la Educación del año 2012 al 2018.

**Tabla 3.2 Resultados del EGEL-EDU en el área de Didáctica y currículo del 2012 al 2017.**

<b>Didáctica y currículo</b>	
<b>Mes/Año.</b>	<b>Aún no satisfactorio</b>
<b>Noviembre 2012</b>	<b>67%</b>
<b>Marzo 2013</b>	<b>50%</b>
<b>Agosto 2014</b>	<b>53%</b>
<b>Marzo 2015</b>	<b>51%</b>
<b>Agosto 2016</b>	<b>48%</b>
<b>Agosto 2017</b>	<b>69%</b>

Fuente: Elaboración propia con información de reportes de resultados por institución de procedencia del CENEVAL. Clave IES 218446 UABC Facultad de Ciencias Humanas. Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En el área de didáctica y currículo, en el mes de noviembre del 2012 con un total de 15 participantes, el 67% de la misma área obtuvo un resultado aún no satisfactorio. De un total de 40 sustentantes en el mes de marzo del 2013, el 50% obtuvo un resultado aún no satisfactorio. De un total de 57 sustentantes en el mes de marzo del 2015, el 51% obtuvo un resultado aún no satisfactorio. En el mes de agosto del 2016, con un total de 46 sustentantes, el 48% obtuvo un resultado aún no satisfactorio. Por último, en el mes de agosto del 2017, de un total de 68 sustentantes el 69% obtuvo un resultado aún no satisfactorio. (Tabla 3.2)

**Tabla 3.3 Resultados del EGEL-EDU en el área de didáctica y currículo del 2012 al 2017.**

<b>Políticas, gestión y evaluación educativa</b>	
<b>Mes/ Año.</b>	<b>Aún no satisfactorio</b>
<b>Agosto 2012</b>	<b>41.8%</b>
<b>Agosto 2013</b>	<b>44%</b>
<b>Agosto 2014</b>	<b>51%</b>
<b>Marzo 2015</b>	<b>56%</b>
<b>Agosto 2016</b>	<b>57%</b>
<b>Agosto 2017</b>	<b>57%</b>

Fuente: Elaboración propia con información de reportes de resultados por institución de procedencia del CENEVAL. Clave IES 218446 UABC Facultad de Ciencias Humanas. Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En la tabla 3.3 se muestra que en el área de política, gestión y evaluación educativa en el mes de agosto del 2012 con un total de 49 participantes, el 44.8% obtuvo un resultado satisfactorio. En el caso del mes de agosto del 2013 con un total de 62 participantes, el 44% obtuvo un resultado aún no satisfactorio. En el mismo mes del 2014, con un total de 53 participantes, el 51% obtuvo un resultado aún no satisfactorio. En el mes de marzo del 2015, de 57 sustentantes el 56% obtuvo un resultado aún no satisfactorio. En el 2016 del mismo mes de un total de 46 participantes, el 57% obtuvo un resultado aún no satisfactorio. Por último, en el 2017 en el mes de agosto de un total de 68 participantes, el 57% obtuvo un resultado aún no satisfactorio.

**Tabla 3.4 Resultados del EGEL-EDU en el área de Didáctica y currículo del 2012 al 2017.**

<b>Docencia, formación y orientación educativa</b>	
<b>Mes/Año.</b>	<b>Aún no satisfactorio</b>
<b>Agosto 2012</b>	<b>38.7%</b>
<b>Marzo 2013</b>	<b>35%</b>
<b>Agosto 2014</b>	<b>42%</b>
<b>Agosto 2015</b>	<b>50%</b>
<b>Agosto 2016</b>	<b>39%</b>
<b>Agosto 2017</b>	<b>66%</b>

Fuente: Elaboración propia con información de reportes de resultados por institución de procedencia del CENEVAL. Clave IES 218446 UABC Facultad de Ciencias Humanas. Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En el área de docencia, formación y orientación educativa, con un total de 49 sustentantes del mes de agosto en el 2012, el 38.7% obtuvo un resultado aún no satisfactorio. De un total de 40 sustentantes el 35% obtuvo un resultado aún no satisfactorio, el año 2013 del mes de marzo. En el caso del mes de agosto del 2014 con un total de 53 sustentantes el 42% obtuvo un resultado aún no satisfactorio. En el mes de agosto del 2015 con un total de 66 participantes, el 50% obtuvo un resultado aún no satisfactorio, con el 39% de 46 sustentantes obtuvo un resultado aún no satisfactorio en el año 2016, por último, en el mes de agosto de un total de 68 participantes, el 66% obtuvo un resultado aún no satisfactorio. (Tabla 3.4)

**Tabla 3.5 Resultados del EGEL-EDU en el área de investigación educativa del 2012 al 2017.**

<b>Investigación educativa</b>	
<b>Mes/ Año.</b>	<b>Aún no satisfactoria</b>
Marzo 2012	52%
<b>Mayo 2013</b>	<b>29%</b>
<b>Agosto 2014</b>	<b>51%</b>
<b>Agosto 2015</b>	<b>50%</b>
<b>Agosto 2016</b>	<b>67%</b>
<b>Agosto 2016</b>	<b>67%</b>
<b>Agosto 2017</b>	<b>76%</b>

Fuente: Elaboración propia con información de reportes de resultados por institución de procedencia del CENEVAL. Clave IES 218446 UABC Facultad de Ciencias Humanas. Licenciatura en Ciencias de la Educación.

De un total de 27 sustentantes en el mes de marzo del 2012, el 52% obtuvo un resultado aún no satisfactorio, en cambio, en el 2013 del mes de marzo el 23% obtuvo un resultado aún no satisfactorio, en el caso del año 2014 del mes de agosto de un total de 53 sustentantes, con el 51% obtuvo un resultado aún no satisfactorio, en el mismo mes, pero del año 2015 de 66 sustentantes el 50% obtuvo un resultado aún no satisfactorio, en el mismo mes pero del año 2016 de 46 sustentantes, el 67% obtuvo un resultado aún no satisfactorio y por último en el mes de agosto del 2017 el 76% obtuvo un resultado aún no satisfactorio. (tabla 3.5)

A continuación, se pueden observar las áreas de conocimiento tanto del programa educativo de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FCH y las áreas que evalúa el EGEL-EDU.

**Tabla 3.6 Áreas del EGEL-EDU, relación con las áreas del programa educativo de LCE de la FCH.**

Áreas de EGEL-EDU.	Áreas de Programa Educativo de LCE.
A. Didáctica y currículo.	Planeación y Desarrollo Curricular.
B. Políticas, gestión y evaluación educativas.	Administración y Gestión Educativa.
C. Docencia, formación y orientación educativa.	Formación Pedagógica.
D. Investigación educativa.	Investigación Educativa.

Fuente: elaboración propia con la página oficial de CENEVAL y de la FCH de la UABC.

**Tabla 3.7 Relación de asignaturas del programa en LCE con el área de didáctica y currículo del EGEL-EDU.**

<b>A. Didáctica y currículo</b>	Área de conocimiento: planeación y desarrollo curricular.
<b>A 1. Referentes teóricos y políticas institucionales.</b>	Estructura Socioeconómica de México

	Marco Normativo de la Educación. Economía y Política de la Educación. Planeación Educativa. Evaluación Educativa.
<b>A 2. Desarrollo y evaluación de propuestas curriculares o didácticas</b>	Teoría Curricular. Organización Académica. Diseño Curricular. Evaluación Curricular.

Fuente: elaboración propia con la página oficial de CENEVAL y de la FCH de la UABC.

**Tabla 3.7 Relación de asignaturas del programa en LCE con el área de políticas, gestión y evaluación educativa del EGEL-EDU.**

<b>B. Políticas, gestión y evaluación educativa.</b>	Área de conocimiento: administración y gestión educativa.
<b>B 1. Marco jurídico y rector de las políticas educativas.</b>	Sistema Educativo Nacional. Sistemas de Evaluación de la Calidad.
<b>B 2. Tipos y modelos de planeación, gestión y evaluación educativas.</b>	Gestión y Administración de Instituciones Educativas. Administración de Recursos Humanos. Estrategias Administrativas en Educación. Administración.

Fuente: elaboración propia con la página oficial de CENEVAL y de la FCH de la UABC.

**Tabla 3.8 Relación de asignaturas del programa en LCE con el área de docencia, formación y orientación educativa del EGEL-EDU.**

<p><b>C. Docencia, formación y orientación educativa.</b></p>	<p>Área de conocimiento: formación pedagógica.</p>
<p><b>C 1. Desarrollo de propuestas de formación, capacitación y actualización.</b></p>	<p>Fundamentos Filosóficos de la Educación.          Procesos Básicos de Enseñanza.          Fundamentos Filosóficos Contemporáneos en Educación.          Corrientes Constructivistas en Educación.          Práctica y Profesionalización Docente.          Diseño de Programas de Enseñanza y Aprendizaje.          Formación y Capacitación Docente.          Didáctica de la Historia.</p>
<p><b>C 2. Necesidades para la orientación educativa.</b></p>	<p>Desarrollo Humano.          Psicología y Educación.          Instrumentos de Evaluación del Aprendizaje.          Procesos Grupales de Aprendizaje.</p>
<p><b>C 3. Diseño, desarrollo y evaluación de proyectos y programas de orientación educativa.</b></p>	<p>Estrategias Grupales de Enseñanza y Aprendizaje.</p>
<p><b>C 4. Uso de recursos tecnológicos para estrategias didácticas.</b></p>	<p>Comunicación y Tecnologías en Educación.</p>

<b>C 5. Diseño de estrategias didácticas que incorporen el uso de TIC.</b>	Desarrollo de Habilidades en Documentación Digital e Información.
--	---

Fuente: elaboración propia con la página oficial de CENEVAL y de la FCH de la UABC.

**Tabla 3.9 Relación de asignaturas del programa en LCE con el área de investigación educativa del EGEL-EDU.**

<b>D. Investigación educativa.</b>	Área de conocimiento: investigación educativa.
<b>D 1. Diseño del proyecto de investigación.</b>	Comunicación Oral y Escrita. Desarrollo del Pensamiento Crítico. Introducción al Pensamiento Científico. Estadística Descriptiva. Ética y Responsabilidad Social. Introducción a las Ciencias Sociales.
<b>D 2. Componentes del informe de investigación.</b>	Metodología de la Investigación. Investigación Educativa. Proyectos de Intervención Transdisciplinaria.

Fuente: elaboración propia con la página oficial de CENEVAL y de la FCH de la UABC.

Plan de estudios 2003 y 2012 en relación con los resultados en el examen general para el egreso de la Licenciatura en Pedagogía- Ciencias de la Educación.

**Tabla 3.10 Plan de estudios 2003-2012 LCE, relación con EGEL-EDU.**

Plan de estudios 2003		Plan de estudios 2012	
Año	ST (Sin testimonio)	Año	ST (Sin testimonio)
2010	65.30%	2016	44.80%
2011	19.60%	2017	72.10%
2012	42.80%	2018	53.5%
2013	37.09%		
2014	50.9%		
2015	51.50%		

Fuente: elaboración propia con la página oficial de CENEVAL y de la FCH de la UABC.

De acuerdo con la tabla anterior el plan de estudios 2003 de la FCH, en el año 2014 y 2015 el 50.9% y el 51.50% de los sustentantes del EGEL-EDU obtuvieron un resultado aún no satisfactorio, en cambio del plan de estudios 2012, en el 2017 con el 72.10% obtuvieron un resultado aún no satisfactorio y en el 2018 el 53.4%.

**Tabla 3.11 Plan de estudios LCE 2003, relación con el resultado del EGEL-EDU por área de conocimiento.**

<b>Plan de estudios 2003</b>				
<b>Año</b>	<b>Didáctica y Currículo</b>	<b>Políticas, Gestión y Evaluación Educativa</b>	<b>Docencia, formación y orientación educativa</b>	<b>Investigación educativa.</b>
2010	<b>37%</b>	<b>44%</b>	<b>38%</b>	<b>10%</b>
2011	<b>14%</b>	<b>25%</b>	<b>43%</b>	<b>29%</b>
2012	<b>38%</b>	<b>41%</b>	<b>38%</b>	<b>26%</b>
2013	<b>40%</b>	<b>44%</b>	<b>29%</b>	<b>18%</b>
2014	<b>53%</b>	<b>51%</b>	<b>42%</b>	<b>51%</b>
2015	<b>39%</b>	<b>39%</b>	<b>50%</b>	<b>50%</b>

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3.11 se muestra que el plan de estudios 2003 en relación con los resultados del EGEL-EDU en el año 2013 las áreas que obtuvieron un porcentaje alto de aún no satisfactorio fue didáctica y currículo, así como políticas, gestión y evaluación educativa con el 44%, mientras que en el año 2014 didáctica y currículo obtuvo un resultado aún no satisfactorio con el 53%, e investigación educativa con el 51%, en el 2015 con el 50% los sustentantes obtuvieron un resultado aún no satisfactorio en el área de docencia, formación y orientación educativa, así como el área de investigación educativa.

**Tabla 3.12 Plan de estudios LCE 2012, relación con el resultado del EGEL-EDU por área de conocimiento.**

<b>Plan de estudios 2012</b>				
<b>Año</b>	<b>Didáctica y Currículo</b>	<b>Políticas, Gestión y Evaluación Educativa</b>	<b>Docencia, formación y orientación educativa</b>	<b>Investigación educativa.</b>
2016	48%	57%	39%	67%
2017	69%	57%	66%	76%
2018	48%	44%	48%	67%

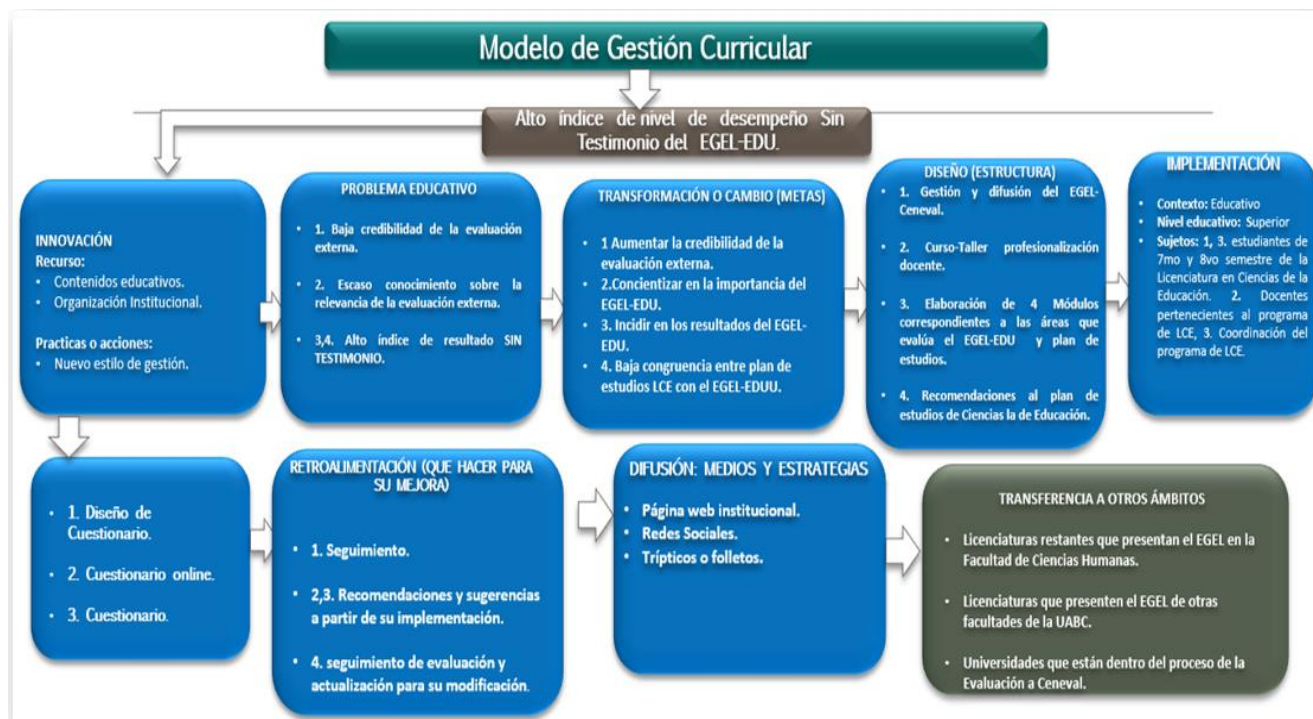
**Fuente:** elaboración propia.

En la tabla 3.12 se puede apreciar los resultados obtenidos en el EGEL-EDU correspondientes del plan de estudios 2012 de la FCH, en primer término, en el 2016 las áreas que obtuvieron un resultado aún no satisfactorio alto fue investigación educativa con el 67% y con el 57% el área de políticas, gestión y evaluación educativa.

### 3.3 El Proyecto de Intervención Educativa.

De forma precisa, en este apartado se presenta el modelo a seguir para generar una propuesta de transformación y cambio, tomando como parámetros las problemáticas detectadas en el diagnóstico anteriormente mencionado. La propuesta final se desarrollaría incorporando los hallazgos de dicho diagnóstico manteniendo las fases descritas en la Figura 3.1. basado en el modelo de transformación y cambio (Castillo, 2018). Newell (2013), Repko (2007), Rogers (2007). Fullan (2002), Brunner (2000), Tejada (1998). De la Torre (1997), Gibbons et al. (1997).

**Figura 3.1. Modelo de transformación o cambio.**



La propuesta de transformación o cambio está dirigida a los docentes, alumnos, personal directivo y comunidad educativa general de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, el diseño de dicha propuesta radicó en establecer la problemática central lo cual consiste en un alto índice de nivel de desempeño sin testimonio del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, las fases que se contemplan en el modelo de transformación se muestran a continuación:

Desde la fase de la innovación De la Torre (1998 como se citó en Gervilla, 2004) menciona que es un proceso dinámico y abierto nos lleva a resaltar su carácter continuo y adaptativo. No es un hecho ocasional, ni una experiencia transitoria o puntual sino algo que se va construyendo conforme se avanza en su ejecución.

Así como, la innovación, planteada como cambio, traspasa los límites personales y tiene repercusiones colectivas. Los niveles tratados por De la Torre, Jiménez, Tejada, Carnicero, Bernell y Medina (1998 como se citó en Gervilla, 2004): Epistemológico, estructural, procesual y operativo; situados en el árbol frutal como analogía de Proyecto Educativo de Centro, existen diferentes modos de conocimiento que fundamentan el cambio (cambios físicos, biológicos, psicológicos, sociológicos, educativos,) En el segundo nivel los cambios, pueden ser Institucionales, personales y formales, a que hablamos de elementos interrelacionados y conectados con otros elementos.

Por lo tanto, desde el recurso se busca crear un proceso de modificación o elaboración en los contenidos educativos, así como un procedimiento continuo y

adaptativo en el aspecto organización Institucional, dentro de la innovación también mencionamos que las prácticas o acciones a realizar se enfocará en nuevo estilo de gestión desde la alta dirección donde se retomen las características de la innovación en el proceso educativo.

De acuerdo a la fase de problema educativo, en relación con el análisis y diagnóstico realizado se determina que existe una 1. baja credibilidad de la evaluación externa, así como 2. escaso conocimiento sobre la relevancia de la evaluación externa y 3,4 un alto índice de resultado SIN TESTIMONIO.

En la fase de transformación o cambio se complementa de manera natural con la teoría del cambio significativo de Fullan, M. (2002), quien considera que es necesaria la transformación de

las [viejas estructuras no funcionales en el sistema educativo] en la búsqueda de la evolución en una sociedad global. Dicha fase se encuentra conformado por cuatro estrategias principales, mismos que se describen a continuación:

### **1.Gestión y difusión del EGEL- Ceneval.**

**Propósito:** Elevar de manera significativa la credibilidad de la evaluación externa ante docentes, estudiantes y comunidad educativa, a través de estrategias de difusión de alto impacto.

**Acciones:** Crear un vínculo digital (acceso directo) en la página oficial de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, ligado a información propia de EGEL-

CENEVAL en el que se incluyan fechas de aplicación, historial de resultados globales y por áreas de conocimiento, guías de estudio y material de apoyo.

Elaborar recursos impresos e interactivos con información relevante sobre el EGEL-CENEVAL.

Implementación de sesiones informativas periódicas en las que se brinde calendarios con fechas importantes, información de sitios a los cuales acceder para la obtención de guías, asesorías para explicar el proceso de registro, aplicación y resultados de EGEL-CENEVAL, así como la importancia y ventajas de realizar esta evaluación.

## **2. Curso-Taller profesionalización docente.**

**Propósito:** Llevar a cabo un proceso de concientización en los docentes de asignatura, de tiempo completo y personal directivo de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC sobre la importancia y reconocimiento que conlleva la realización del EGEL-EDU, así como la implementación de estrategias que incidan de manera positiva en los resultados obtenidos.

**Acciones:** Diseñar e implementar un curso que incluya información general y específica del EGEL-EDU, para que se conozca su propósito, ventajas y beneficios tanto para los estudiantes, docentes, institución y comunidad educativa.

Reconocer las debilidades y fortalezas que influyen en la relación de los resultados del EGEL-EDU con el plan de estudios vigente.

Diseño de estrategias y actividades que sean implementadas en el proceso de enseñanza- aprendizaje que generen un impacto en los resultados del EGEL-EDU y certificación de CENEVAL.

### **3.Elaboración de 4 Módulos correspondientes a las áreas que evalúa el EGEL-EDU y plan de estudios.**

**Propósito:** Diseñar e implementar un curso para los estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, mismo que constará de 4 módulos dirigidos a cada una de las áreas contempladas en el EGEL-EDU, cuya finalidad es incidir de manera benéfica y significativa en los resultados de dicho instrumento de evaluación.

**Acciones:** Diseñar un curso que conste de los siguientes módulos: Didáctica y Currículo; Políticas, Gestión y Evaluación Educativa; Docencia, formación y orientación educativa e Investigación educativa, que permitan incidir en los resultados en cada una de dichas áreas.

Elaborar una propuesta de planta académica para establecer el perfil docente idóneo para impartir cada uno de los módulos del curso antes mencionado.

Diseño e intercambio de estrategias y técnicas de estudio que faciliten y mejoren la revisión del contenido temático y guías de estudio.

Inclusión en cada uno de los módulos la relevancia que tiene el asumir el compromiso en la realización del EGEL-EDU tanto para los estudiantes como la para institución formadora.

### **4.Recomendaciones al plan de estudios de Ciencias la de Educación.**

**Propósito:** Establecer una congruencia entre el plan de estudios vigentes de la LCE de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC con el EGEL-EDU, emitiendo recomendaciones y sugerencias al plan de estudios actual a partir del análisis de ambos elementos (Plan de estudios / EGEL-EDU).

**Acciones:**

Elaborar una evaluación interna del plan de estudios en contraste con el EGEL-EDU.

Presentación de informe dirigido al área de coordinación de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, cuyo contenido verse sobre las recomendaciones y sugerencias emitidas a partir del análisis previamente realizado al plan de estudios y EGEL-EDU.

Ahora bien, en la fase de implementación se describe lo siguiente: el contexto es educativo, el nivel educativo es superior, los sujetos pertenecientes a la propuesta mencionada 1 y 3 son estudiantes de 7mo y 8vo semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en el punto 2. Docentes pertenecientes al programa de LCE, y por último a la 4. coordinación del programa de LCE.

En la fase de evaluación como un proceso continuo se propone diversas actividades para emitir un juicio de valor después de la aplicación, elaborar y aplicar un cuestionario para docentes en el curso-Taller profesionalización docente, en los estudiantes después de la aplicación de los 4 módulos correspondientes a las áreas que evalúa el EGEL-EDU y plan de estudios. Para finalizar en el cuestionario

establecer un juicio de valor a la gestión y difusión del EGEL-CENEVAL en la FCH de la UABC.

En la fase de retroalimentación donde se hace referencia que hacer para su mejora se establecieron diversas actividades como 1 seguimiento a cada una de las estrategias a realizar en forma y tiempo de su aplicación, otra de ellos las 2,3 recomendaciones y sugerencias a partir de su implementación y por último dar 4 seguimiento de evaluación y actualización para su posible modificación.

Otra de la fase consiste en la difusión: medios y estrategias, Gibbons et al., (1997) considera que la multiplicación de los canales de comunicación, tanto formales como informales ha supuesto un magnífico crecimiento en la densidad de la comunicación.

Por lo tanto, los recursos, medios y estrategias que proponen son a través de la página web institucional donde se plasme información general, específica y los resultados, en las redes sociales manteniendo la importancia y gran relevancia en el ámbito laboral y social y por último trípticos o folletos que mantenga la información correspondiente al EGEL-EDU.

La última fase correspondiente al modelo de transformación corresponde a la transferencia a otros ámbitos, que para esparcir el conocimiento creado por medio de la intervención se utiliza la teoría de la difusión de la innovación de Rogers, E. (1995), pues cualquier conocimiento obtenido es necesario que se transfiera para que se replique en la sociedad del conocimiento. Correspondiente a la transferencia a otros ámbitos el modelo de transformación o cambio propuesto se puede

implementar en las licenciaturas restantes que presentan el EGEL en la Facultad de Ciencias Humanas, licenciaturas que presenta el EGEL de otras facultades de la UABC y en universidades públicas y privadas que estén dentro del proceso de la Evaluación a Ceneval.

El nuevo significado del cambio educativo permanece, como una valiosa obra acerca de la innovación, la implementación y el análisis del sistema social (y no hay duda de que habrá una tercera edición). Dentro del texto, la tensión entre ser entendido simultáneamente como innovación y como desarrollo individual/institucional parece provocar la caracterización de lo que yo llamo los grandes y pequeños contextos (escenas) y sus nexos.

Para De la Torre (2001) Desde un punto de vista didáctico, la creatividad es un concepto que debiera ser abordado de forma curricular en los objetivos, como contenido formativo, como estrategia, en las actividades de aprendizaje y en la evaluación. De hecho, la creatividad si no se inserta en propuestas curriculares o proyectos que la integren desde los objetivos a la evaluación, se reduce a mera aspiración de buena acogida social. La creatividad requiere transformación, cambio en el sujeto y en los destinatarios.

Newell (2001, como se citó en León, 2015) sostiene que el objeto de estudio debe ser multifacético, además de que sus facetas deben ser coherentes. Si no es multifacético entonces acercarse mediante una sola disciplina o campo de estudio bastará ya que puede ser estudiado adecuadamente desde una perspectiva reduccionista.

En el contexto del papel del proceso de comunicación mediado por tecnologías digitales como un elemento nuclear de la globalización, Repko (2008, como se citó en León, 2015) y Patry (2013, como se citó en León, 2015) afirman que la interdisciplinariedad debe verse como un proceso que permite solucionar conflictos, comunicarse, cotejar y evaluar aportaciones disciplinares a la vez que sugiere la integración de datos sobre marcos epistemológicos integradores previos.

## Capítulo 4: Resultados y análisis.

### 4.1. Resultados del proyecto de intervención educativa

Narración cronológica del proceso de aplicación.

Tabla 4.1 Calendario: Proyecto de intervención(elaboración)

Actividades	2017-2				2018-1				2018-2				2019-1			
	Ago.	Sep.	OCT.	Nov.	Feb.	Mar.	Abril.	May.	Ago.	Sep.	Oct.	Nov.	Feb.	Mar	Abril.	Mayo.
Análisis de datos de los resultados del EGEL-EDU. (diagnóstico internacional, nacional, estatal e institucional, obtención datos)																
<b>Elaboración de diagnóstico (análisis resultados del EGEL-EDU del 2010 al 2018.</b>																
Estancia vinculación universidad de Sonora (análisis regional sobre los resultados																



realizó sólo en el mes de octubre, culminando este ciclo con la asesoría para la evaluación y aplicación del modelo de intervención en el mes de noviembre y febrero del ciclo 2019-1 donde también se realizó la revisión de resultados en el mes de marzo.

**Tabla 4.2 Tiempo de las actividades del proyecto de intervención.**

<b>Proyecto de intervención (acción): modelo de gestión curricular.</b>		
<b>Tarea</b>	<b>Descripción de tareas.</b>	<b>Tiempo estimado (semanas) to.</b>
A	Definición de la fecha del proyecto de intervención.	1
B	Selección de temas.	1
C	Definición del lugar del proyecto.	1
D	Invitación a la comunidad educativa.	1
E	Impresión de folletos, carteles etc.	1
F	Elaboración y aplicación del material para gestión y difusión EGEL-Ceneval.	2
G	Elaboración y aplicación del material para el curso de 4 modulo.	4
H	Elaboración y aplicación del curso-taller profesionalización docente.	3
I	Evaluación y seguimiento del proyecto.	2

Fuente: elaboración propia, con el sustento de Barbosa y Moura. (2013). Relación de tareas con las respectivas precedencias.

Para emprender el proyecto de intervención (acción): Modelo de gestión curricular, fue necesario planear y asignar tiempos estimados de realización a cada una de las tareas tal como se muestra en la tabla 4.2 para lo cual, las actividades a las que se destinaron una semana fueron las siguientes: tarea A: definición de la fecha del proyecto de intervención, tarea B: selección de temas; tarea C: definición de lugar del proyecto; tarea D: invitación a la comunidad educativa y tarea E: impresión de folletos, carteles etc., por su parte, la Tarea F: elaboración y aplicación del material para gestión y difusión EGEL-Ceneval tuvo una duración aproximada de 2 semanas mientras que la Tarea G: elaboración y aplicación del material para curso de cuatro módulos tuvo un tiempo estimado de 4 semanas; por otro lado, la tarea elaboración y aplicación del curso-taller profesionalización docente tiene un tiempo aproximado de 3 semanas; por último la evaluación y seguimiento del proyecto tiene una duración de 2 semanas tentativamente.

En el sustento del tiempo en las actividades anteriormente mencionadas, Barbosa y Moura (2013) consideran que además de saber que debe hacerse el plan de acción requiere una estimación de cuánto tiempo se empleará en cada actividad o tarea. El tiempo necesario para ejecutar una actividad depende de varios factores incluso las actividades ejecutadas varias veces por el mismo equipo pueden sufrir variaciones en el tiempo de ejecución, las actividades de rutina tienen un tiempo más previsible mientras que otras actividades pueden presentar grandes variaciones.

De acuerdo Barbosa y Moura (2013) la dificultad de estimación de tiempo se debe a la complejidad a la hora de prever cuándo y con qué intensidad aparecer a

cada uno de los factores y cómo afectará al desarrollo de una actividad. A efectos de estimación conviene recurrir a la experiencia del equipo implicado en el caso de no tener experiencia previa obtener datos de quien ya hubiera ejecutado actividades similares.

Hay un modo de abordar estas cuestiones que pueden utilizarse en la invasión de tiempo y que considera las variaciones que pueden producirse en la ejecución de una actividad este método utiliza tres estimaciones de tiempo. Tiempo de ejecución optimista (si todo es correcto) =  $t_o$ . Tiempo de ejecución pesimista (si todo es erróneo) =  $t_p$ . Tiempo de ejecución más probable (si todo se desarrolla normalmente) =  $t_m$ . (Barbosa y Moura, 2013)

La fórmula que aparece a continuación de una estimación de tiempo que tiene en cuenta una media ponderada de las tres estimaciones anteriores como por ejemplo la optimista con ponderación una la pesimista con ponderación 1 y la más probable comprenderá 4 con tales ponderaciones el tiempo esperado de ejecución de una actividad será:  $t_e = (t_o + 4t_m + t_p) / 6$ . Aplicando esta fórmula para una actividad que tenga un tiempo optimista = 2 semanas, en un tiempo pesimista = a 7 semanas y un tiempo más probable = a 3 semanas el tiempo esperado para es actividades de = 3,5 semanas. (Barbosa y Moura, 2013)

Barbosa y Moura (2013) menciona que la red de tareas de un proyecto representa un mapa que ha de seguirse durante su ejecución. En la representación lógica de las tareas que define la sucesión del trabajo que ha de hacerse convirtiéndose en un recurso gráfico muy útil para el seguimiento y control de un proyecto algunas funciones de la red de tareas son:

- Mostrar la secuencia y las relaciones entre todas las tareas del proyecto.
- Identificar eventos en el proyecto que pueden utilizarse para el seguimiento y la evaluación, así como identificar camino crítico secuencia de tareas cuyo retraso en la ejecución provoca el retraso en la ejecución del todo el proyecto.
- Ayudar en el seguimiento del cronograma.
- Aumentar el nivel decir tu nombre en cuanto al plazo de conclusión del proyecto.

Para finalizar, con la información que se muestra en relación al cronograma de actividades que serán efectuadas con un tiempo establecido, de acuerdo con Barbosa y Moura (2013) se sustenta el tiempo establecido en el que se realizarán las tareas previamente establecidas en la tabla 4.2 para el logro de los objetivos del proyecto de intervención educativa.

#### **4.2 Análisis de la evaluación del proyecto de intervención educativa.**

En este apartado se presenta el análisis de evaluación del proyecto de intervención educativo determinado modelo de transformación o cambio mencionado anteriormente, donde se analizan las respuestas de los seis sujetos entrevistados expertos en evaluación educativa y como expertos en el área directiva de la institución educativa.

## **Análisis descriptivo de los resultados obtenidos, así como su contraste con los objetivos del Proyecto de Intervención Educativa.**

Barbosa y Moura (2013) Las acciones de evaluación se refieren del análisis de los resultados de impactos producidos por el proyecto y en qué medida se han alcanzado los objetivos. Podemos evaluar también resultados intermedios o parciales y resultados finales de un proyecto.

Derivado de las características propias del modelo de intervención se determina evaluar las fases establecidas en dicho modelo a través de cuatro sujetos expertos tanto en evaluación educativa como con experiencia directiva, dentro de ellos, se encuentra: el director de la facultad de la FCH, así como la subdirectora, la coordinadora del programa de Ciencias de la Educación, el docente con experiencia del análisis de los resultados de EGEL en la facultad y por último dos docentes de tiempo completo expertos en evaluación educativa.

Es un método flexible de obtención de informaciones cualitativas sobre un determinado contexto. Este método requiere una buena planificación y habilidad del entrevistador para seguir un derrotero, con posibilidad de introducir las variaciones que resulten necesarias durante su aplicación.

La entrevista abierta el objetivo fundamental es la captación del discurso motivacional del entrevistado sin ningún tipo de cortapisa inicial. Ortí (1986, como se citó en Ballesteros, 2001)

Para ello, el sistema a emplear consiste en dejar hablar con libertad al entrevistado sin constreñirle a las preguntas de un cuestionario. Esta libertad

implica que el entrevistador debe intentar captar toda aquella información de utilidad y reconducir el sentido de la entrevista en función de las respuestas escuchadas. Ibáñez (1986, como se citó en Ballesteros, 2001)

En relación a la evaluación de programas, se refiere el grupo sobre el cual efectuar tales entrevistas. En este sentido, Alonso (1994 como se citó en Ballesteros 2001) señala como las dos reglas de oro de la entrevista abierta son, por un lado, la ausencia de reglas fijas para su realización en la conducta del entrevistador y, por otro, la imposibilidad de generalización de los resultados obtenidos.

Tal y como sostiene Ortí (1986, como se citó en Ballesteros, 2001), la entrevista abierta es especialmente útil para el estudio de casos extremos o típicos con la intención de reproducir ciertas situaciones sociales a partir del discurso individual de personas con peso específico dentro de estos grupos. Así, se puede emplear esta estrategia para miembros destacados del grupo de usuarios cuya opinión sea relevante.

El procedimiento normalmente utilizado es el análisis de contenido que pretende tanto describir los resultados de una interacción comunicativa como la formulación de inferencias que posibiliten llegar a conclusiones de orden superior a partir de los elementos de tal comunicación Krippendorff, 1980; López-Aranguren, (1986, como se citó en Ballesteros, 2001). Los objetivos del análisis de contenido son principalmente dos. Por un lado, la descripción textual del discurso y, por otro, la indagación sobre las relaciones entre el discurso y realidad es de orden superior no incluidas explícitamente en él.

De manera general, cabe afirmarse que el análisis de contenido es una técnica de análisis información previamente recogida, que debe utilizarse no sólo en relación a la entrevista abierta sino también con los grupos de discusión, informaciones de analizadores sociales, observación participante y, en general, todos aquellos procedimientos de recogida de información que utilizan como dato de investigación evaluación el discurso de un individuo o grupo de individuos y el contexto en el cual se produce.

A continuación, se muestra los resultados que se obtuvieron de la evaluación al modelo de gestión curricular, por parte de 4 sujetos expertos mencionados anteriormente:

**Primer sujeto.**

**Datos de identificación:**

**Cargo:** director

**Tiempo laborando:** 25 años.

1. Considera que si, ya que nuestros resultados no son satisfactorios cualquier estrategia es beneficiada, nos ayudaría en incidir en los resultados.
2. Si es necesario.
3. Si es viable
4. Oficio con una firma, autorización por parte de la institución y la actividad debe de estar orientada a carácter institucional.
5. Comunidad de Ciencias de la Educación: estudiantes, maestros y potenciales a egresar. Así como reconocer la importancia del examen.
6. Si, viable y fundamentando.
7. La comunidad no lo considera importante. Así como la ausencia y las opiniones.
8. Si. Ruta crítica con fecha- visión en tal año se pueden incidir.

9. Si la transparencia es fundamental.

**Segundo sujeto:**

**Cargo:** subdirectora académica.

**Tiempo laborando:** 31 años.

1. Si.
2. Si.
3. Se debe implementar planificada: directivos, docentes y estudiantes.
4. Apoyo directivo.
5. Estudiantes e institución educativa.
6. Si.
7. Resistencia-al cambio-incredibilidad.
8. Si.
9. Si.

**Tercer sujeto:**

**Cargo:** docente tiempo completo.

**Tiempo laborando:** 15 años.

1. No.
2. Quizás sí, es necesario modificar primero el plan de estudios antes de implementar el modelo.
3. Plan de estudios adecuar.
4. Infraestructura-recursos.
5. Alumnos e institución.
6. Adecuar el plan de estudios.
7. Maestros y plan de estudios.
8. Si se justifican.
9. Si medio de difusión.

#### **Cuarto sujeto.**

**Cargo:** docente de tiempo completo.

**Tiempo laborando:** un año.

1. Si en algunos puntos.
2. Si, plan de estudios le pegara.
3. Programación de un año, se requiere tiempo. Etapa temprana en la difusión. Nivel de conciencia en campo de formación.
4. Manual de funciones: orden. Trabajo colaborativo por área de contenido. Academia.
5. Directamente a dirección-institución, UABC y estudiantes.
6. Si, ubicar, organizar, el modelo= difusión medios.
7. Profesores, apatía, colaboración y costo beneficio.
8. Si se justifican cada fase del modelo o transformación.
9. Si, sin embargo, es importante que la información este en biblioteca, carteles, programa de radio y tv si es posible.

## **Capítulo 5. Conclusiones.**

En este apartado se presenta las conclusiones de trabajo desarrollado, tal como la discusión de las aportaciones más relevantes, pruebas de hipótesis, y fundamentación de su aceptación o rechazo, el contraste de los resultados con las teorías o autores bajo estudio y fundamentación de los resultados (similitudes y diferencias), los hallazgos, la propuesta de mejora, las limitaciones y las investigaciones futuras.

### **5.1 Discusión.**

Dentro de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, la UNESCO (1998) menciona en el Artículo 11 que la evaluación de la calidad en la enseñanza superior lo cual considera que es necesario comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario.

Desde 1998 se determinó que la evaluación en la educación superior debe estar caracterizada por la calidad en sus diversas áreas correspondiente.

Carreras (2005), menciona que la evaluación externa debe de ser llevada a cabo por instancia ajenas a la universidad, para propiciar una visión más amplia y objetivo de los elementos a evaluar, en lo que respecta CENEVAL para la educación superior es un buen punto de partida.

A su vez, Pimienta Prieto (2008) considera que la evaluación del aprendizaje de los estudiantes de educación básica, media superior y superior se convirtió en un proceso central y significativo para las autoridades educativas mexicanas.

La evaluación del aprendizaje a gran escala es una prioridad y objetivo central de las autoridades educativas mexicanas, ya como se mencionó anteriormente, la cultura de México por parte de dichas autoridades se convirtió en la evaluación y en la elaboración de políticas educativas orientadas a la calidad del aprendizaje.

Así pues, el EGEL debe de proveer elementos válidos, confiables y objetivos de juicio al ser una propuesta que ha contribuido en la conformación de un sistema de evaluación, aportando herramientas y procedimientos estandarizados, mismos que han dado lugar a numerosos análisis, discusiones y críticas que enriquecen la cultura de la evaluación en México Jemma (2011 como se citó en Espinoza et al. 2017).

Dado que la evaluación es de gran relevancia los últimos años, es importante que en todos los niveles educativo cuente con una evaluación interna y externa para supervisar y asegurar el gran avance de los resultados educativo tal y como lo considera nuestro sistema educativo, identificando la congruencia con el sector ocupacional, social y educativo, así como las debilidades y fortalezas existentes.

Por otra parte, UNESCO (2017) menciona que la demanda mundial en la actualidad de la educación superior sigue aumentando constantemente. Por lo tanto, la necesidad de migrar a una educación de calidad desde el aspecto de la evaluación es de gran relevancia desde la demanda mundial.

En la actualidad la oferta educativa en la educación superior, obliga a las instituciones contar con un mecanismo que regulen y garanticen la calidad educativa, así como el proceso de enseñanza aprendizaje y el sistema egresados.

### **5.1.2 Hallazgos.**

Dentro de los resultados globales del EGEL-Ciencias de la educación los últimos cinco años acompañados del plan anterior ofrecido en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC y en el plan vigente en dicha operación podemos presentar los siguientes resultados: en el 2013 de 62 sustentantes el 37.09% obtuvo un resultado sin testimonio, mientras que el 51.60% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio y por último con el 11.20% un testimonio de desempeño sobresaliente.

En el caso del 2014 con 53 sustentantes el 50.9% obtuvo un resultado sin testimonio, con el 41.60% un testimonio de desempeño satisfactorio mientras que el 7.50% un testimonio de desempeño sobresaliente. En el 2015 con 66 sustentantes el 51.50% obtuvo un resultado sin testimonio, con el 45.40% un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que el 3.00% un testimonio de desempeño sobresaliente.

Considerando que en los últimos tres años los resultados ascendieron, por ejemplo, en el año 2016 con 127 sustentantes el 44.80% obtuvo un resultado sin testimonio, con el 47.20% un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que el 7.80% un testimonio de desempeño sobresalientes. Después en el 2017 con 68 sustentantes el 72.10% obtuvo un resultado sin testimonio, con el 25% un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que el 2.90% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente y para finalizar en el año 2018 con 56 sustentantes el 53.5% obtuvo un resultado sin testimonio, con el 35.7% un testimonio de

desempeño satisfactorio, mientras que el 10.7% un testimonio de desempeño sobresaliente.

Por último, los resultados más representativos en la evaluación del modelo de gestión curricular por parte de los sujetos expertos en el área como en la institución de educación superior son los siguientes, el primer sujeto considera que el modelo es factible, ya que nuestros resultados no son satisfactorios y cualquier estrategia es beneficiada, nos ayudaría en incidir en los resultados, de igual manera considera que el modelo es necesario que todas las personas incluidas en este proceso participen en las estrategias elegidas para mejorar los resultados. Por otra parte, el segundo sujeto considera que para implementar dicho modelo es recomendable planear desde el aspecto directivo, docente y grupo estudiantil. En el caso del tercer sujeto menciona que puede incidir los resultados, pero antes de proporcionar cualquier modelo es recomendable modificar el plan de estudios y por último el cuarto sujeto menciona que el proyecto se puede programar en tiempo estimado de un año y el trabajo de aplicación debe de ser colaborativamente.

## **5.2 Propuesta de mejora.**

En este apartado se mencionan las propuestas de mejora a través del análisis exhaustiva sobre los resultados del EGEL- Ciencias de la Educación:

Aplicar, supervisar y evaluar el modelo de transformación o cambio propuesto obteniendo resultados cada año, así como retroalimentar y establecer fases o características importantes en su desarrollo, así como establecer una ruta crítica proyectando la fecha del objetivo central de la problemática. También se puede elaborar una guía de ubicación de contenidos de EGEL-Ciencias de la Educación, es importante construir y aplicar manual del usuario el cual incluye requisitos y procedimiento de operación específicamente del EGEL-Ciencias de la Educación, otro de los aspectos relevantes es elaborar un paquete de difusión sobre información relevante del EGEL- Ciencias de la Educación, en las diversas plataformas utilizadas por los estudiantes y docentes. En el campo del currículo es de urgencia evaluar la congruencia interna y externa del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación para identificar la viabilidad y la pertinencia.

Por último, la institución educativa debe establecer un responsable académico sobre el procesamiento, análisis e interpretación de los resultados del EGEL- Ciencias de la Educación, partiendo desde sus funciones con estrategias o recomendaciones para incidir en los resultados de dicha evaluación en coordinación con la responsable de titulación y EGEL a nivel institucional.

### **5.3 Limitaciones.**

Dentro de las limitaciones es importante realizar un análisis donde se tiene que cotejar una segunda vuelta de la información ya que se puede percatar estudiantes de otras instituciones de educación superior en la misma Facultad de Ciencias Humanas. De igual manera el tiempo de aplicación del modelo de intervención cuenta con obstáculos normativos, la disposición por parte de los docentes y el tiempo que tienen para dedicar en otras áreas, en otro punto la disposición o interés por parte de los alumnos en su proceso de formación como en el proceso de intervención y para finalizar el personal directivo en cuanto a la resistencia al cambio.

### **5.4 Investigaciones futuras.**

Entre los futuros desarrollos de esta línea de investigación cabe plantear el análisis comparativo de la brecha con otros países en materia de evaluación educativa, así como la relación que tiene el sexo y la edad del sustentante en los resultados de EGEL-Pedagogía Ciencias de la Educación, así como la relación que tiene los estilos de aprendizaje en los sustentantes en los resultados del EGEL-Pedagogía Ciencias de la Educación, la relación del promedio Universitario con los resultados del EGEL- Pedagogía Ciencias de la Educación, el examen general de egreso para licenciatura en Ciencias de la Educación, relación con el campo ocupación en Baja California, también el perfil profesional del Examen General de Egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas UABC, versus el perfil profesional del Examen General de Egreso de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Pedagogía UABC, por último el

impacto de la modificación del plan y programas de estudios de Ciencias de la Educación, en relación con el EGEL, y la percepción del docente de tiempo completo en relación con el EGEL-Pedagogía Ciencias de la Educación.

## Referencias.

- Aguilar Vera, R. A. & Díaz Mendoza, J. C. (2015). Desempeño histórico de estudiantes en el EGEL-ISOFIT: El caso del primer programa de Ingeniería de Software en México. *Educación y Ciencia*, 4(44), 83–97.
- Alcántara, A. (2007). Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales. Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/integrantes/alcantara/publicaciones/Tendencias.pdf>
- Ballesteros, R. F. (2001). Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud. España: Editorial síntesis.
- Barbosa, E.F., & Moura, D- G. (2013) Proyectos educativos y sociales: planificación, gestión, seguimiento y evaluación. Madrid: Narcea.
- Barrenetxea, A., Cardona, R., Echebarria, M. (2005). La Evaluación Externa de la Educación superior: España, Reino Unido y Suecia. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24731/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24731/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Barrera, M. y Ramírez, J. (2017). Congruencia entre los resultados del EGEL y la calidad de los programas educativos en educación y pedagogía en IES mexicanas. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_02/ponencias/0825-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/0825-F.pdf)

Barrera, M., Ramírez, J. (s.f) congruencia entre los resultados del Egel y la calidad de los programas educativos En educación y pedagogía en IES mexicanas. X congreso nacional de investigación educativa.

Briceño, S., De la cruz, J. y Canto, P. (2011). El EGEL visto por los sustentantes: significados asociados a la prueba y al TDSS. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_16/1277.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1277.pdf)

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL). (2018). Programas educativos que se incorporan al Padrón EGEL Programas de Alto Rendimiento Académico, para el periodo julio 2016-junio 2017. Recuperado de [http://padronegel.ceneval.edu.mx/portal\\_idap/principal.jsf](http://padronegel.ceneval.edu.mx/portal_idap/principal.jsf)

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C (CENEVAL) (2017) Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación (EGEL-EDU). Recuperado de [http://ceneval.edu.mx/documents/20182/33800/01EDU\\_Guia130217.pdf/96d843a1-7ecd-4510-a249-8772e3b99369](http://ceneval.edu.mx/documents/20182/33800/01EDU_Guia130217.pdf/96d843a1-7ecd-4510-a249-8772e3b99369)

Durand, J. (2014). "Coordenadas Metodológicas. De cómo armar el Rompecabezas". En Oehmichen, Cristina. (Ed). "la Etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales". (261-284). México, UNAM.

Elías, C., Caldera, J., Reynoso, O. y Zamora, M. (octubre, 2016). Variables asociadas al rendimiento en el Examen General para el Egreso de

Licenciatura. El caso de Psicología. Revista de la Educación Superior, 45 (180), 75-88.

Torre S. y Violant, V. (2003) Creatividad aplicada. Recuperado de [http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/nocion\\_creatividad.pdf](http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/nocion_creatividad.pdf)

Espinoza et al. (2017). Análisis del resultado del Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) bajo un enfoque de género, considerando los sustentantes y los que diseñan dicho instrumento de evaluación. Tlaxcala, Tlaxcala.

Espinoza, O., Gómez, A. y Suárez, I. (2017) Análisis del resultado del Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) bajo un enfoque de género, considerando los sustentantes y los que diseñan dicho instrumento de evaluación. Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Currículum 2017. Tlaxcala, Tlaxcala.

Gago, A. (2000). El CENEVAL y la evaluación externa de la educación en México. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2 (2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-gago.html>

Gago, H. (s.f) Cultura y Evaluación en México: del diagnóstico a la acreditación. CENEVAL. Recuperado de [http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista107\\_S1A1ES.pdf](http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista107_S1A1ES.pdf)

García, J., Antonio, P. y Gutiérrez, M. (2015). Estilos de aprendizaje y su relación con el instrumento EGEL-CENEVAL. Revista de Estilos de Aprendizaje, 8 (16), 211-250.

- García, R. y Rosales, F. (junio, 2016). Análisis de resultados del Examen General de Egreso Ceneval (EGEL-CENEVAL) de la División de Ciencias Económicas y Sociales del 2012 a 2015 de la Universidad de Sonora Campus Caborca. INVURNUS, 11(1), 22-28.
- Gervilla, C. (2004). Creatividad, calidad e innovación. Revista icono 14, 2004, N.º 2, ISSN 1697-8293 Madrid (España) Ángeles Gervilla Castillo: Creatividad, calidad e innovación.
- Gibbons et al. (1997). La nueva producción del conocimiento La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Recuperado de [http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/24%20-%20GIBBONS%20La%20nueva%20forma%20de%20producci%C3%B3n%20de%20conocimiento\\_0.pdf](http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/24%20-%20GIBBONS%20La%20nueva%20forma%20de%20producci%C3%B3n%20de%20conocimiento_0.pdf)
- Hernández, A., Pavón, T. & Rodríguez, D. (2015). Análisis de la evolución del examen general de egreso de licenciatura en Química. Educación química, 26(2), 81-86. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-893X2015000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2015000200002&lng=es&tlng=es)
- Jiménez Moreno, A. (2016). El Papel de la Evaluación a Gran Escala como Política de Rendición de Cuentas en el Sistema Educativo Mexicano. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4016>
- Jiménez, J. (2017). El modelo educativo de la UABC y su correspondencia con el EGEL: discursos orientados hacia la calidad, competencia y rendición de

cuentas. Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Currículum 2017. Tlaxcala, Tlaxcala.

UNESCO (1998) Declaración Mundial sobre la Educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

Lamoyi, B., López, R. (2014) La evaluación externa en México: Sus efectos en la calidad de los programas de estudio en una institución de educación superior. Recuperado de <http://pag.org.mx/index.php/PAG/article/viewFile/194/24>

León Duarte, G. (2015). La práctica interdisciplinaria aplicada al estudio de la comunicación y la información mediada por tecnología digital. RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas, 4 (8) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=503950656021>

Martínez Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html>

Michael Fullan (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>

OCDE (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

OECD (2018). Education Policy Outlook: México, available at: [www.oecd.org/education/policyoutlook.htm](http://www.oecd.org/education/policyoutlook.htm)

Padilla, M. (2007). El sentido del examen en la educación superior ¿Reproducción o demostración de lo aprendido? Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004804.pdf>

UABC (2014). Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Baja California 2014-2019. Recuperado de <http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2015-2019/PDI-2015-2019.pdf>

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND). (2013, mayo 20). Diario Oficial de la Federación. En Secretaría de Gobernación. DOF 20-05-2013. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013)

3

Santiago, McGregor, Deborah, Ravela, Toledo. (2012). Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación, México. Recupero de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/231/P1C231.pdf>

Toscano de la Torre et al., (2016). Estudio Exploratorio de los Resultados del EGEL-I-CENEVAL como Base para Identificar Factores que Determinan su Acreditación.

UABC (2018). Estatuto escolar de la universidad autónoma de Baja California. Recuperado de [http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/Estatutos/03\\_EstatutoEscolarUABC\\_ReformasDic032018.pdf](http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/Estatutos/03_EstatutoEscolarUABC_ReformasDic032018.pdf)

UNESCO (2014). La Estrategia a Plazo Medio de la UNESCO para 2014- 2021 responde a un entorno internacional caracterizado por cambios rápidos, una mayor complejidad, incertidumbre y nuevas tendencias y desafíos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002278/227860s.pdf>

UNESCO (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

UNESCO (2017). Seis maneras de asegurar que la educación superior no deje a nadie atrás. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002478/247862S.pdf>

Vázquez, J., Hiraes, M. y Botello, L. (2016). El desempeño de candidatos al egreso en los EGEL CENEVAL de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Recuperado de <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/B003.pdf>

Vázquez, J., Hiraes, M., Botello, L. y Gallegos, M. (2015). Análisis comparado de la acreditación de programas de Educación en México: homogeneidad y heterogeneidad de una profesión bajo criterios de evaluación de la calidad formativa. Recuperado de <http://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab129.pdf>

Zafra Tristancho, S L; Martínez Lozano, J J; Vergel Ortega, M; (2014). Indicadores para evaluar la pertinencia social en la oferta académica de programas. Revista Logos, Ciencia & Tecnología, 6() 142-155. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751550012>.

Zani, V., Tomassiello, R., Doña, L., De la Rosa, E. y Aguirre, J. (2015). El egresado en Ciencias de la Educación y el campo laboral. Un análisis en graduados de la UNCuyo. Recuperado de <http://www.saece.com.ar/docs/congreso4/trab89.pdf>

## Anexos.

### Anexo 1. Constancia que avala el proyecto de intervención educativa.



#### Universidad Autónoma de Baja California

Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa

Facultad de Ciencias Humanas

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales

**Maestría en Educación**



#### Constancia que avala el desarrollo del Proyecto de Intervención Educativa

**Dra. Emilia Cristina González Machado.**

**Facultad de Ciencias Humanas**

**Presente.-**

A través de la presente se hace constar que Abraham Emmanuel Vasquez Ruiz realizó su Proyecto de Intervención Educativa denominado "Propuesta de modelo gestión curricular para la mejora de resultados en el examen general de egreso de licenciatura: estudio de caso del programa de ciencias de la educación de la Facultad de Ciencias Humanas." bajo la dirección de Dra. Maura Hiraes Pacheco como parte de los procesos de vinculación entre la Maestría en Educación y Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, durante el período comprendido de marzo de 2019–abril 2019.

Se emite la presente para los fines legales que al interesado convengan en la ciudad de Mexicali, a los 06 días del mes de mayo de 2019.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE BAJA CALIFORNIA



FACULTAD DE  
CIENCIAS HUMANAS  
SELLO

  
Dr. Jesús Adolfo Soto Curiel

Director.

## **Anexos 2. Instrumento de evaluación modelo.**

Universidad Autónoma de Baja California

Facultad de Ciencias Humanas

Maestría en Educación

La presente entrevista tiene como objetivo recabar información sobre la propuesta de modelo de gestión curricular para incidir en los resultados del Examen General de egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, como parte del proyecto de intervención: Diagnóstico de la evaluación externa del aprendizaje y propuesta de modelo de gestión curricular para la mejora de resultados en Examen General de Egreso de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC.

La información recabada se utilizará de forma ética sólo para fines de investigación.

### **I. Datos Generales:**

Cargo: \_\_\_\_\_

Tiempo laborando: \_\_\_\_\_

1. ¿Considera que el modelo de gestión curricular presentando incida en la mejora de los resultados del EGEL- EDU?
2. ¿Los componentes del modelo gestión curricular y las actividades son necesarias para lograr los resultados que se buscan?
3. ¿Cómo se debe implementar el modelo de gestión curricular para lograr el cambio deseado?
4. ¿Qué se requiere en el nivel organizacional para poder ejecutar las actividades previstas?
5. ¿Quiénes son las personas beneficiarias directas e indirectas del proyecto?
6. ¿Es posible implementar el programa/proyecto tal como ha sido diseñado?

7. ¿Qué problemas pueden presentarse en el proceso de implementación?
  
8. ¿Se justifican todos los componentes y las actividades del programa/proyecto para lograr los objetivos que se persiguen?
  
9. ¿La información estará disponible para la comunidad educativa en las redes y las nuevas tecnologías de la información?



## Anexos 4. Reporte de resultados por institución de procedencia.



### REPORTE DE RESULTADOS POR INSTITUCIÓN DE PROCEDENCIA ORDENAMIENTO DESCENDENTE

IES: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA -- CAMPUS MEXICALI  
ENTIDAD: BAJA CALIFORNIA (MEXICALI)  
CLAVE IES: 218246  
EGEL: PEDAGOGÍA - CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
FECHA DE APLICACIÓN: 10 DE MARZO DE 2017  
NO. DE SUSTENTANTES: 67

Informe confidencial para uso exclusivo de la Institución y del Ceneval

Av. Camino al Desierto de los Leones 19, Col. San Ángel, Deleg. Álvaro Obregón,  
C.P. 01000, Ciudad de México, teléfono: 53.22.92.00,  
[www.ceneval.edu.mx](http://www.ceneval.edu.mx)

**Anexos 5.** Estructura del EGEL-Pedagogía-Ciencias de la Educación.

<b>ESTRUCTURA DEL EGEL EN PEDAGOGÍA-CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</b>		
<b>ÁREAS/SUBÁREAS</b>	<b>PONDERACIÓN</b>	<b>REACTIVOS</b>
<b>DIDÁCTICA Y CURRÍCULO</b>	<b>26.4%</b>	<b>39</b>
Referentes teóricos y políticas institucionales	10.1%	15
Desarrollo y evaluación de propuestas curriculares o didácticas	16.2%	24
<b>POLÍTICAS, GESTIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVAS</b>	<b>18.9%</b>	<b>28</b>
Marco jurídico y rector de las políticas educativas	4.7%	7
Tipos y modelos de planeación, gestión y evaluación educativas	14.2%	21
<b>DOCENCIA, FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA</b>	<b>30.4%</b>	<b>45</b>
Desarrollo de propuestas de formación, capacitación y actualización	9.5%	14
Necesidades para la orientación educativa	4.1%	6
Diseño, desarrollo y evaluación de proyectos y programas de orientación educativa	6.8%	10
Uso de recursos tecnológicos para estrategias didácticas	6.1%	9
Diseño de estrategias didácticas que incorporen el uso de TIC	4.1%	6
<b>INVESTIGACIÓN EDUCATIVA</b>	<b>24.3%</b>	<b>36</b>
Diseño del proyecto de investigación	16.2%	24
Componentes del informe de investigación	8.1%	12
<b>Total</b>	<b>100.0%</b>	<b>148</b>

**Anexos 6.** Rangos de puntuación que delimitan los niveles de desempeño en cada una de las áreas de EGEL en Pedagogía-Ciencias de la Educación.

<b>Puntuación requerida</b>	<b>Nivel de desempeño alcanzado</b>	<b>Abreviatura</b>
700–999	Aún No Satisfactorio	ANS
1000–1149	Desempeño Satisfactorio	DS
1150–1300	Desempeño Sobresaliente	DSS