

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



INTEGRACIÓN DEL COLEGIADO INTRAINSTITUCIONAL PARA LA MEJORA
DE LOS RESULTADOS EGEL-EDU CENEVAL

TRABAJO TERMINAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN

PRESENTA

ANNABEL CORTÉS SOTO

DR. JOAQUÍN VÁZQUEZ GARCÍA
DIRECTOR DE TRABAJO TERMINAL

DRA. EVANGELINA LÓPEZ RAMÍREZ
CODIRECTORA DE TRABAJO TERMINAL

DR. LUIS FERNANDO GARCÍA HERNÁNDEZ
LECTOR DE TRABAJO TERMINAL

DR. JORGE EDUARDO MARTÍNEZ ÍÑIGUEZ
LECTOR DE TRABAJO TERMINAL

MEXICALI, BAJA CALIFORNIA, JUNIO DE 2023



Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa
Maestría en Educación



DRA. ERIKA PAOLA REYES PIÑUELAS
COORDINADORA DE LA MAETRÍA EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PRESENTE.

Asunto: Voto aprobatorio sobre trabajo
Terminal de grado de Maestro(a) en Educación


Después de haberse efectuado una revisión minuciosa sobre el Trabajo Terminal presentado por la estudiante **Annabel Cortés Soto** para poder realizar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestra(o) en Educación, nos permitimos comunicarle que hemos dado nuestro voto **APROBATORIO**, sobre su trabajo titulado: **Integración del colegiado intrainstitucional para la mejora de los resultados EGEL-EDU CENEVAL.**

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

ATENTAMENTE

Mexicali, Baja California, a 30 de mayo del 2023


Dr. Joaquín Vázquez García (Director)


Dra. Evangelina López Ramírez (Codirector)


Dr. Luis Fernando García Hernández (Lector)


Dr. Jorge Eduardo Martínez Iñiguez (Lector)

Resumen

El presente estudio tiene el objetivo de analizar el trabajo colaborativo que se da entre docentes y su impacto en los conocimientos adquiridos por los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), reflejados en los resultados de la evaluación a gran escala aplicada a los candidatos al egreso por medio del EGEL-EDU del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL). Se utilizó el paradigma interpretativo y el tipo de estudio descriptivo. El diagnóstico consistió en un análisis de resultados del EGEL-EDU, CENEVAL de los años 2016 al 2022, con el propósito de identificar el porcentaje de testimonios satisfactorios y sobresalientes obtenidos por los sustentantes de dicho trayecto. El análisis se conformó por un total de 738 sustentantes, todos ellos candidatos al egreso de la LCE en la FCH de la UABC, desde el mes de marzo del año 2016 a diciembre del año 2022. En la interpretación de los datos se destacó que los sustentantes del EGEL-EDU no han obtenido los resultados esperados, puesto que del total de 738 sustentantes que presentaron la evaluación, solo el 49.9% obtuvieron un testimonio de Desempeño Sobresaliente (DSS) y/o Desempeño Satisfactorio (DS). De las cuatro áreas definidas, se concluyeron los siguientes resultados: Didáctica y Currículo obtuvo un 61.4% de sustentantes con un testimonio DSS y/o DS, Gestión Educativa presentó un 55.8% de sustentantes con un testimonio DSS y/o DS, Orientación Educativa alcanzó un 52.8% de sustentantes con un testimonio DSS y/o DS e Investigación Educativa alcanzó sólo un 46.3% de sustentantes con un testimonio DSS y/o DS. Lo que significa que, a excepción del área de Didáctica y Currículo, no se llega al 60% de resultados DS o DSS. Los resultados obtenidos arrojaron la necesidad de la integración de un equipo de trabajo colegiado en el que por medio de aportaciones interdisciplinarias se busquen las acciones pertinentes para la obtención de mejores resultados en la medición de conocimientos a candidatos al egreso por medio del EGEL-EDU del CENEVAL.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema	3
1.1 Trabajo colegiado como estrategia para la mejora en la educación superior. 3	
1.1.1 Perspectiva internacional y nacional del trabajo en equipo.	3
1.1.2 Un esquema dinámico de funcionamiento	13
1.1.3 El trabajo en equipo en Educación Superior.....	16
1.1.4 Trabajo en equipo interdisciplinario	24
1.2 Definición de la problemática	29
1.2.1 El trabajo en equipo en la UABC. Su priorización como estrategia de desarrollo institucional	29
1.2.2 Trabajo colegiado	30
1.2.3 La colegialidad en Finlandia, un caso de éxito.	34
1.2.4 Trabajo colegiado en la FCH de la UABC.....	36
1.3 Objetivos	38
1.4 Justificación	39
Capítulo 2. Diagnóstico educativo	46
2.1 Diseño metodológico.....	46
2.1.1 Paradigma	46
2.1.2 Tipo de estudio	47
2.1.3 Descripción del escenario.....	47
2.2 Análisis de resultados	54
2.2.1 Resultados del área Didáctica y Currículo	55
2.2.2 Resultados del área Gestión Educativa	56
2.2.3 Resultados del área Orientación Educativa	57
2.2.4 Resultados del área Investigación Educativa	57
2.3 Conclusión del diagnóstico	60
Capítulo 3. Propuesta de intervención educativa	61
3.1 Delimitación de los participantes de la intervención.....	61
3.2 Propuesta de intervención	62

3.2.1 Objetivo de la propuesta de intervención	62
3.2.2 Técnica	62
3.2.3 Actividades a desarrollar	64
3.2.4 Cronograma de actividades	66
3.3 Evaluación de la propuesta de intervención	67
Capítulo 4. Conclusiones	68
Referencias	70

Introducción

En el presente documento se estudia la relevancia y pertinencia del trabajo colaborativo en la educación superior, así como su posible y positiva repercusión en los resultados de las pruebas a gran escala aplicadas a los candidatos al egreso de la LCE de la FCH de la UABC, dadas las experiencias institucionales que se documentan en este estudio.

El trabajo colaborativo entre docentes es un enfoque organizativo que promueve la colaboración y el intercambio de conocimientos y experiencias entre los profesionales de la educación (Lester y Evans, 2009). Esta metodología se ha vuelto cada vez más importante en los sistemas educativos ya que permite mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje a través del trabajo en equipo y la planificación conjunta de estrategias y actividades, por lo que su uso se ha convertido en un caso de éxito en distintos casos como España donde han impulsado el trabajo colaborativo entre docentes mediante la creación de redes y comunidades de aprendizaje, que permiten el intercambio de experiencias y la planificación conjunta de proyectos y actividades (Capllonch et al., 2016). También está el caso de países como Finlandia y Singapur, que han implementado con éxito la integración de grupos colaborativos en sus sistemas educativos, obteniendo resultados muy positivos en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes y su desarrollo personal y social (Coca, 2018). En el caso de Finlandia, este país ha sido reconocido internacionalmente por su modelo educativo basado en la colaboración y el aprendizaje cooperativo, lo que ha llevado a que sus estudiantes tengan un alto nivel de competencia en diversas áreas (Ortega, 2021).

El trabajo colaborativo ofrece resultados favorables en las IES y su implementación permite mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje a través del trabajo en equipos interdisciplinarios, la planificación conjunta de estrategias, la toma de decisiones, y la creación de comunidades de aprendizaje como son los colegiados (Sotolongo y Delgado, 2006).

A partir de lo anterior, surge la necesidad de analizar las condiciones y acciones en las que se presenta el trabajo colaborativo en las IES, específicamente en la FCH de la UABC con la finalidad de determinar si se han obtenido beneficios

diferenciados del mencionado enfoque, lo que conlleva a 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 FCH de la UABC, contexto donde se desarrolla la propuesta de intervención.

El presente estudio se desarrolla y expone en cuatro capítulos en los cuales se presentan aspectos conceptuales, teóricos, contextuales y metodológicos que se concretan en una propuesta de intervención educativa para su implementación y evaluación en la FCH de la UABC.

En el capítulo 1, se presenta el planteamiento del problema, donde radica la formulación, el origen y la descripción del problema, así como la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación.

En el capítulo 2, se encuentra el diagnóstico educativo, donde se presenta el diseño metodológico definiendo el paradigma y el tipo de estudio utilizados, así como la descripción del escenario y la explicación de lo que es el EGEL del CENEVAL, su origen, su estructura y su relación con la UABC, seguido de los análisis de resultados y se cierra con la conclusión del diagnóstico.

El capítulo 3 presenta la propuesta de intervención educativa derivada de las conclusiones obtenidas por el capítulo dos. La propuesta se plantea por medio de la delimitación de los participantes, el objetivo de la propuesta, la técnica, las actividades a desarrollar y el cronograma de dichas actividades. Finalizando el capítulo tres con la sugerencia de evaluación de la propuesta de intervención educativa.

Dentro del capítulo 4, se exponen las conclusiones, donde se proporciona una síntesis de los principales hallazgos y una reflexión crítica sobre el alcance y las implicaciones de los resultados del estudio. Finalmente se presentan las referencias y anexos correspondientes.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

1.1 Trabajo colegiado como estrategia para la mejora en la educación superior.

1.1.1 Perspectiva internacional y nacional del trabajo en equipo.

Las organizaciones educativas particularmente de educación superior han enfatizado desde hace cuatro décadas en la necesidad institucional de fortalecer la interacción positiva entre su personal sobre todo en el académico (Tranfield et al., 1999, como se cita en Ardilla y Gómez, 2005, p. 149). Este interés por la excelencia académica se ha ido concretando en tiempos y recursos diferenciados, es decir, cada institución ha evolucionado de forma particular en la formación de sus equipos para la investigación, acreditaciones, certificaciones, tutorías, etc., de acuerdo a sus posibilidades. Las instituciones suelen verse afectadas por diversos factores externos e internos que impactan en su calidad educativa. Los requerimientos externos relacionados con el cumplimiento de indicadores de calidad educativa, pueden ser muy exigentes y demandantes para las instituciones, aunado las zonas donde se encuentran ubicadas las instituciones educativas pueden presentar problemáticas particulares y complejas que afectan su funcionamiento, como problemas socioeconómicos, culturales, de infraestructura, entre otros (Martínez, 2010). Para abordar estos desafíos, es necesario que las instituciones educativas desarrollen estrategias integrales que permitan enfrentar tanto los requerimientos externos como las problemáticas internas de cada institución y zona. Esto implica trabajar en colaboración con otros actores y recursos para promover una educación de calidad y equitativa en cada contexto particular. En ese sentido, la investigación en torno a los equipos de trabajo ha experimentado un notable avance y desarrollo, es cada vez más reconocida la importancia de trabajar en equipo para lograr objetivos compartidos y mejorar la calidad de la educación.

La investigación ha permitido identificar las características que hacen a un equipo de trabajo exitoso, así como las estrategias y herramientas que pueden ser utilizadas para fomentar la colaboración y el trabajo conjunto. Esto ha dado lugar a un mayor interés y compromiso por parte de las instituciones educativas en fomentar

el trabajo en equipo y desarrollar las habilidades y competencias necesarias para ello.

El estudio sobre los equipos de trabajo ha tenido gran impulso y evolución durante los últimos tiempos. Estudios pioneros exploraron la dinámica interior de grupos con énfasis particulares en la dirección. En 1950, en Gran Bretaña, por medio del enfoque socio técnico se examinaron las relaciones entre el individuo y las necesidades de grupo y entre 1960 y 1970 fue en incremento el interés por la mejora de calidad de vida de los trabajadores (Quality of Working Life, QWL) en los sistemas de producción automatizados (Tranfield et al., 1999, como se cita en Ardilla y Gómez, 2005, p. 149). En el transcurso de las tres últimas décadas del siglo XXI, se impulsó el tema de trabajo en equipo como estrategia para el logro de objetivos y para cubrir las necesidades del empleado. Entre los últimos aportes registrados se encuentra el de las fábricas japonesas, de las que se toma y se adapta el ejemplo en compañías tanto americanas como europeas, aunque no tanto con el objetivo de ver por las necesidades de los empleados, sino como estrategia para lograr la mejora de calidad en los niveles de productividad (Ardilla y Gómez, 2005).

En Estados Unidos, Knights y McCabe (2000) afirman que el surgimiento de distintas innovaciones de dirección como lo son el Justo a Tiempo (Just in time, JIT), la dirección de la calidad total (Total Quality Management, TQM) y el proceso de negocio reingeniería (Business Process Reengineering, BPR) tienen en común el concepto y desarrollo del trabajo en equipo.

En Ecuador, Ayoví (2019) afirma que el trabajo en equipo “está designado como un modelo de gestión que permite evidenciar resultados de una manera eficaz y eficiente, si es un equipo funcional se convierte en un patrón de imitar” (p. 61).

El trabajo en equipo es la colaboración de varias personas que se unen con un objetivo común. Este enfoque de trabajo es muy importante en cualquier ámbito, ya sea laboral, académico o social, es considerado hoy en día como fundamental para el éxito en cualquier proyecto y requiere de comunicación clara, roles y responsabilidades bien definidos, metas a corto, mediano y largo plazo claramente establecidas y alcanzables, en los cuales se fomenta la creatividad y la

participación, se proveen ideas para la resolución constructiva de conflictos y se reconocen los logros alcanzados en conjunto.

Ayoví (2019) expone que el trabajo en equipo se basa en *Las 5 c*, las cuales son:

1. Complementariedad: cada miembro domina una parte específica del proyecto.
2. Coordinación: el grupo de profesionales debe actuar de forma organizada.
3. Comunicación: exige una comunicación abierta entre todos los miembros del equipo.
4. Confianza: cada integrante debe confiar en el buen hacer del resto de sus compañeros.
5. Compromiso: cada miembro se compromete a poner todo su empeño en sacar el trabajo adelante.

El trabajo en equipo es una actividad esencial en muchos entornos laborales y se puede llegar a considerar como una tarea rutinaria que se realiza de manera automática y sin mucha reflexión. Sin embargo, la efectividad y el éxito de un equipo dependen en gran medida de la dinámica que se establece entre sus miembros y de cómo se lleva a cabo el proceso de colaboración (Gómez y Acosta, 2003).

En Costa Rica, Fandiño (2014) plantea algunas pautas básicas con el objetivo de facilitar el funcionamiento del trabajo en equipo, las cuales son:

- **El equipo de trabajo opera como un grupo:** La interdisciplinariedad para fortalecer la estructura organizacional y lograr la integración del conocimiento de cada disciplina y la complementariedad e intercambio de responsabilidades. Para una mejor comprensión de este concepto se definen 3 conceptos fundamentales:
 - **Individualidad**, proceso a través del cual cada miembro del equipo establece su identidad y establece sus áreas de responsabilidad.
 - **Identidad**, momento en el que se conmuta del individualismo al interés grupal, del yo al nosotros. Cuando los intereses personales se ponen de lado a favor de los intereses de grupo y un sentido de pertenencia a los resultados.

- **Integración**, cuando el equipo vence las limitaciones disciplinarias y logra establecer una misma ideología.
- **La estructura organizativa y función de coordinación:** A pesar de la idea de que no existe jerarquía dentro del grupo, se sigue eligiendo a un coordinador que asume un papel de facilitador. Este individuo fomenta el crecimiento personal y colectivo de los miembros, y les proporciona motivación para alcanzar los resultados deseados.
- **Participación de todos los miembros del equipo:** Es esencial que los miembros del grupo estén presentes físicamente para llevar a cabo las tareas y objetivos del grupo, además de contribuir con sus habilidades y experiencias únicas. La participación activa en la toma de decisiones es fundamental dentro de este enfoque.
- **División del trabajo:** es importante que se establezcan claramente las funciones de cada miembro dentro del grupo, teniendo en cuenta sus habilidades y conocimientos específicos. De esta manera, se podrán complementar y trabajar en conjunto como un grupo de trabajo efectivo, asegurando que cada uno aporte su experiencia en la tarea que se le ha asignado. Es fundamental que los integrantes entiendan la importancia de trabajar en equipo y cómo su colaboración puede mejorar el resultado final del proyecto
- **Compartir conocimientos y experiencias:** cada miembro del equipo aporta su acervo de saberes y vivencias, tanto individuales como relacionadas con su trayectoria profesional, lo que propicia y agiliza la conformación de un corpus compartido de conocimientos y experiencias.

El trabajo en equipo, pese a sus innegables beneficios, no siempre se materializa de manera efectiva, ni garantiza la consecución de los objetivos planteados, ni tampoco asegura un impacto positivo tanto en la organización como en los miembros del equipo. Es preciso reconocer que el trabajo en equipo implica un proceso complejo, que requiere de una planificación adecuada, una coordinación cuidadosa y una comunicación clara y efectiva entre los integrantes (Lombardo,

2019). De este modo, se podrán prever posibles dificultades, solucionarlas en el momento oportuno y alcanzar de manera satisfactoria los resultados deseados.

En España, Lombardo (2019) propone las siguientes prácticas para lograr un buen trabajo en equipo:

- Fijar unos objetivos y metas comunes.
- Potenciar la comunicación entre sus integrantes.
- Implicar a todos los miembros en la toma de decisiones.
- Propiciar la adquisición de una responsabilidad compartida.
- Festejar todos los éxitos alcanzados por el equipo.
- Utilizar diversidad como elemento diferenciador y ganador.
- Establecer lazos de confianza entre sus miembros.
- Promover el entendimiento entre las partes.
- Fomentar el compromiso mutuo.

De manera que, según Lombardo (2019), si se implementan las directrices previamente mencionadas, el trabajo en equipo puede llegar a aportar numerosas ventajas, definiendo dieciséis en total, de las cuales, se seleccionaron para este estudio las siete más relevantes:

1. Incrementa de manera considerable la calidad del trabajo.
2. Se consigue llegar a unas mejores ideas, decisiones y soluciones.
3. Todos los miembros se sienten involucrados en el proyecto
4. Fomenta el desarrollo de las relaciones interpersonales positivas y cooperativas.
5. Incrementa el compromiso de todos los miembros del equipo.
6. Potencia el esfuerzo por alcanzar los objetivos establecidos.
7. Permite finalizar cada proyecto o tarea de manera mucho más rápida y ágil.

La ANUIES (2018) plantea en una de sus líneas de acción para la mejora continua de la gestión institucional que se deben fortalecer los órganos colegiados, así como los espacios de participación de las comunidades académicas (p. 130).

Diferencias entre equipo y grupo.

Es de importancia tener claro que el trabajo en equipo no es equivalente a un grupo de trabajo, existen diferencias consistentes entre ambos conceptos.

Los grupos de trabajo son conformados por un conjunto de personas que ejercen de manera individual sus actividades, pero se reúnen para un objetivo en común, los miembros de un grupo de trabajo pueden tener roles y responsabilidades diferentes y pueden trabajar de manera independiente para lograr el objetivo en cuestión, respondiendo a un líder o coordinador que es responsable de la organización y el seguimiento del trabajo del grupo. Este líder suele ser el encargado de tomar decisiones y resolver conflictos que puedan surgir en búsqueda de alcanzar las metas establecidas por la organización (Jaramillo, 2012).

Para que el trabajo en grupo sea eficaz, es importante que todos los miembros compartan el mismo objetivo y tengan roles y responsabilidades claramente definidos. Además, es esencial una buena comunicación entre los miembros del grupo para asegurar que se está avanzando en la dirección correcta y para afrontar cualquier problema o dificultad que puedan surgir, los grupos de trabajo pueden variar en tamaño, estructura y duración, dependiendo del proyecto o la tarea en cuestión (Ayoví, 2019).

En términos generales, un grupo de trabajo es un conjunto de personas que trabajan juntas para lograr un objetivo común. Por lo que resulta ser eficiente en términos de tiempo y recursos, pero no es indispensable que se establezca una colaboración profunda entre los integrantes del mismo.

En contraste, el trabajo en equipo implica una colaboración estrecha y una interdependencia entre los miembros del equipo. Cada miembro aporta sus habilidades y conocimientos únicos para lograr el objetivo común. En un equipo, los miembros pueden tener roles y responsabilidades claramente definidos, pero la comunicación abierta y la resolución conjunta de problemas son fundamentales para lograr el éxito del equipo (Ayoví, 2019). Ver Tabla 1.

Tabla 1

Diferencias entre grupos y equipos

Diferencias entre grupo de trabajo y equipo de trabajo		
	Grupo de trabajo	Equipo de trabajo
Objetivo	Los integrantes muestran intereses	La meta está más claramente definida
Compromiso	Nivel relativo	Nivel elevado

Cultura	Escasa cultura grupal	Valores compartidos y elevado espíritu de grupo
Tareas	Se distribuyen de forma igualitaria	Se distribuyen según habilidades y capacidad
Integración	Tendencia: la especialización	Aprendizaje en el contexto global integrado
Dependencia	Independencia en el trabajo, individual.	Interdependencia que garantiza los resultados
Logros	Se juzgan los logros de cada individuo	Se valoran los logros de todo el equipo
Liderazgo	Puede haber o no un coordinador, fuerte e individualizado	Hay un responsable que coordina el trabajo. Liderazgo compartido.
Conclusiones	Más personales e individuales	De carácter más colectivo
Evaluaciones	No se evalúa	La autoevaluación es continua
Responsabilidad	Individual	Individual y colectiva
Formación	Ocurre a partir de su creación	Su formación es un proceso de desarrollo
Resultados	Son vistos como la suma del esfuerzo individual	Se toman y evalúan como producto del esfuerzo conjunto de sus miembros
Conflictos	Se resuelven por imposición	Se resuelven por medio de la confrontación productiva
	Se encuentra centrado principalmente en la tarea	Se centra en la tarea y en el soporte socio-emocional de sus miembros
	No se reconoce diferencias de valores, juicios e incompetencia entre sus miembros	Se reconocen e incorporan las diferencias como una adquisición o capital del equipo.

Nota: Elaborado con información de Jaramillo, 2012

El enfoque sociotécnico de Tavistock.

La concepción del sistema sociotécnico que presenta en este contexto sobre las personas, es que son vistas únicamente como un elemento dentro del proceso productivo, es decir, como recursos humanos cuya única tarea es proporcionar la energía y la información requeridas para obtener un resultado satisfactorio.

El fundamento de este enfoque es “que cualquier sistema de producción requiere tanto una organización tecnológica como una organización de trabajo donde la primera limita la especie de organización de trabajo posible” (Cortez et al., s.f.). Las organizaciones cumplen una doble función, una técnica que se enfoca en la coordinación del trabajo y la realización de tareas mediante la utilización de tecnología disponible, y una social que se enfoca en la forma en que las personas interactúan y trabajan juntas.

De manera que, según Kingdom (1973, como se cita en Manrique, 2013, p. 12), al sistema sociotécnico lo constituyen tres subsistemas principales:

- Sistema técnico o de tareas, que incluye el flujo de trabajo, la tecnología involucrada, los desempeños que la tarea exige y algunas otras variables tecnológicas. Es el responsable de la eficiencia potencial de la organización.
- Sistema gerencial, que implica la estructura organizacional, las políticas, los procedimientos y las reglas, el sistema de recompensas y el modo como se toman las decisiones y otros elementos proyectados para facilitar los procesos administrativos.
- Sistema social, que se relaciona en primer lugar con la cultura organizacional, con los valores y las normas y con el nivel motivacional. Transforma la eficiencia potencial en eficiencia real. Para operar el sistema técnico, se necesita un sistema social compuesto de personas que se relacionan o interactúan profundamente.

Los subsistemas técnico y social de una organización son interdependientes y se influyen mutuamente, lo que significa que su relación es muy cercana y cualquier alteración en uno de ellos puede tener repercusiones en el otro. La organización, por tanto, se considera un sistema abierto que interactúa constantemente con su entorno y está estructurada como un sistema sociotécnico.

La interacción entre estos subsistemas es fundamental para el éxito de la organización, ya que la coordinación y la ejecución de las tareas requieren tanto de tecnología como de relaciones sociales efectivas. En este sentido, el enfoque sociotécnico reconoce que la estructura de la organización debe diseñarse teniendo

en cuenta tanto los aspectos técnicos como los sociales para lograr un funcionamiento eficiente y efectivo (Manrique, 2013).

Además, el enfoque sociotécnico también destaca la importancia de considerar el entorno en el que se desarrolla la organización. El ambiente externo puede influir en la estructura y el funcionamiento de la organización, por lo que es necesario estar atentos a los cambios en el entorno y adaptarse a ellos para mantener una ventaja competitiva.

Modelo tridimensional de Patrick Williams

El modelo de diagnóstico tridimensional de Patrick Williams se utiliza para analizar cómo una organización considera que esta es un sistema que está formado por diferentes subsistemas que están en constante interacción entre sí y con el ambiente en el que se encuentran. El objetivo de este modelo es obtener una visión global y completa del sistema, lo que permite realizar un diagnóstico integral que aborda todos los aspectos importantes para su funcionamiento adecuado. En este sentido, se busca comprender cómo los diferentes subsistemas de la organización interactúan entre sí, y cómo estas interacciones influyen en el ambiente que la rodea. Esto permite identificar las fortalezas y debilidades del sistema, así como las oportunidades y amenazas que se presentan en su entorno (Ramírez, et al., 2018).

Williams contempla cuatro subsistemas: el subsistema administrativo, el subsistema humano, el subsistema tecnológico y el subsistema entorno.

Subsistema administrativo. Está conformado por la estructura organizacional, funcional y las responsabilidades dentro de la organización. Este subsistema es esencial para la gestión y el éxito de la empresa, ya que se encarga de establecer políticas, procedimientos y sistemas que guían el trabajo y las decisiones diarias de la organización. Además, el subsistema administrativo es altamente influenciado por la tecnología utilizada en la empresa y tiene un impacto directo en el desempeño de la misma. Este subsistema también incluye aspectos como el estilo de liderazgo, la forma en que se toman decisiones y se delegan responsabilidades, así como el sistema de recompensas y castigos. En resumen, el subsistema administrativo es crucial para garantizar la eficiencia y efectividad de la empresa en el largo plazo.

Subsistema humano. Este subsistema se refiere al elemento humano en la organización, que aporta habilidades, conocimientos y experiencia en la implementación de tareas y proyectos. Además, el subsistema de recursos humanos también incluye aspectos relacionados con la cultura organizacional, el clima laboral, la capacitación y desarrollo de personal, la gestión del liderazgo y la motivación, entre otros factores críticos que influyen en la productividad y el bienestar de los trabajadores. Un enfoque adecuado en la gestión de recursos humanos no solo puede mejorar la eficiencia y eficacia de una organización, sino también contribuir al desarrollo profesional y personal de sus miembros.

Subsistema tecnológico. Es uno de los componentes esenciales en la organización, el cual se compone de tecnologías, herramientas, maquinaria, procesos y métodos técnicos necesarios para producir bienes y servicios. Es uno de los subsistemas que se evalúa con mayor precisión, ya que su correcto funcionamiento puede determinar en gran medida el éxito de la organización. En este sentido, es importante que la organización cuente con la maquinaria y equipo adecuado para llevar a cabo la producción de sus productos y servicios de manera eficiente y eficaz. Además, es necesario estar al tanto de las últimas tendencias y avances tecnológicos para poder mejorar y actualizar constantemente el subsistema tecnológico y mantener la competitividad en el mercado.

Subsistema entorno. Comprende la evaluación de factores tanto internos como externos, que pueden influir en su éxito o fracaso. Es importante destacar que, dentro de este subsistema, se considera tanto el entorno interno como el externo. El entorno interno se refiere a todo lo que está directamente relacionado con la organización, como sus recursos, personal y estructura, mientras que el entorno externo se refiere a factores fuera del control de la organización, como la economía, la competencia, la regulación gubernamental, entre otros. Además, el subsistema entorno incluye la evaluación de la competencia, tanto directa como indirecta, y su impacto en el éxito de la organización. De esta manera, al considerar todos estos factores, se puede diseñar una estrategia más adecuada y efectiva para la organización en el mercado.

Derivado de lo anterior se puede precisar que los subsistemas administrativo, humano, tecnológico y de entorno son fundamentales en el funcionamiento de una organización, ya que cada uno de ellos aporta elementos esenciales para el logro de los objetivos y metas institucionales. En el contexto educativo, estos subsistemas también juegan un papel crucial en el éxito de una institución educativa.

El subsistema administrativo se encarga de la gestión de la institución, asegurando que los recursos humanos y materiales estén disponibles para el logro de los objetivos educativos. El subsistema humano se enfoca en el desarrollo de habilidades y conocimientos de los profesores y estudiantes, así como en la creación de un ambiente de trabajo favorable. El subsistema tecnológico se encarga de proporcionar herramientas y tecnología para el proceso educativo y de enseñanza, y finalmente el subsistema entorno se enfoca en el análisis del contexto y la competencia para asegurar que la institución se adapte a los cambios y evoluciones del entorno educativo.

Los subsistemas mencionados deben trabajar en conjunto para asegurar el éxito de la institución educativa. Es importante que los líderes de la institución comprendan la importancia de cada uno de ellos y se enfoquen en maximizar su funcionamiento para alcanzar los objetivos y metas educativas.

1.1.2 Un esquema dinámico de funcionamiento

Respecto al trabajo en equipo, Anzieu y Martin (1997) presentaron un esquema que aun con el paso del tiempo sigue siendo oportuno rescatar. Creando un modelo de funcionamiento en el que establecen la existencia de Energía utilizable y Energía latente dentro de todo equipo de trabajo colaborativo.

Los autores mencionados estipulan que los equipos poseen cierta energía constitutiva designando a esta por E . Sin embargo, de dicha energía, solamente una fracción interna es efectivamente utilizable, es decir, se invierte en alcanzar los objetivos del equipo, la cual designan por e . Mientras que el resto de dicha energía se mantiene en estado latente durante la duración del sistema, la cual se designa por n . Para lo que definen la siguiente fórmula: $E=e+n$.

De manera que, según Anzieu y Martin (1997), en orden de lograr una eficacia óptima del trabajo colaborativo, es indispensable recudir al máximo la

energía latente (n) entre los miembros del equipo (p. 117). Esto significa que cualquier tipo de tensión, conflicto, o desacuerdo debe ser abordado y resuelto de manera efectiva para evitar que se acumule y se convierta en un obstáculo para el alcance de los objetivos y metas establecidas. Además, es importante fomentar una cultura de comunicación abierta y respetuosa para que los miembros del equipo se sientan cómodos expresando sus opiniones e ideas sin temor a represalias o juicios negativos. Al reducir la energía latente (n), se puede crear un ambiente de trabajo más armonioso y productivo, en el cual todos los miembros del equipo pueden contribuir plenamente y colaborar de manera efectiva para lograr los objetivos comunes.

Dentro del mencionado modelo de funcionamiento, los equipos se exponen a lo que los autores definen como dos órdenes de sistemas de tensión:

- a) Sistema de tensión positiva, los objetivos del equipo solo se pueden alcanzar a medida que el grupo progresa y resuelve progresivamente el sistema de tensión asociado con su progresión en cada etapa.
- b) Sistema de tensión negativa, para mejorar las relaciones interpersonales entre los miembros del equipo y para mantener y garantizar la supervivencia del mismo, es esencial resolver continuamente el sistema de tensión asociado con los mecanismos de funcionamiento del equipo.

Derivado de este sistema de tensión, los autores presentan lo que llaman Energía de producción y Energía de mantenimiento, para lo que retoman la fórmula anterior $E=e+n$, y explican que “la energía utilizable e la emplea el grupo para la resolución de sus dos sistemas de tensión” (p. 118), sub dividiéndola en dos partes: $e=ep+ee$.

- a) Designando por ep la energía utilizada por el equipo para alcanzar sus objetivos; Se caracteriza por sus actividades de naturaleza instrumental, lo que significa que se realizan con el propósito de lograr un resultado específico que no se logra de forma automática. Este resultado se puede considerar como el objetivo de una medida o, al menos, como una estimación. La función de *producción* del grupo, que implica la recopilación, clasificación, tratamiento, transformación y comunicación de la información,

se considera como la producción de elementos materiales fácilmente objetivables.

- b) Designando e_e a la energía utilizada por el equipo para su propio *mantenimiento*. utiliza energía para mantenerse a sí mismo, en términos de tiempo y energía disponibles. Esta energía se refleja en las actividades consumativas que tienen como resultado el mantenimiento de la cohesión del grupo. Esta energía procede de un estado emocional o motivacional.

La energía de mantenimiento tiene dos funciones. La primera, llamada *función de facilitación* es aquella que abarca todas las acciones necesarias para que la función de la producción se logre de la mejor manera. Se enfoca principalmente en los procedimientos operativos, los métodos de trabajo, los aspectos materiales de la comunicación y la organización formal del equipo. La segunda, llamada regularización, es un conjunto de acciones que buscan establecer y mantener las condiciones psicológicas óptimas para lograr una buena facilitación y producción. Esta función no se limita a las relaciones interpersonales, sino que abarca factores psicosociales tanto relacionados como no relacionados con la tarea del grupo, a los que se deberá adaptar para enfrentar situaciones cambiantes.

- c) Considerando una perspectiva de eficacia y tomando en cuenta la distribución $e = e_p + e_e$; existe interés por un equipo por lo que e_p debe ser mayor a e_e . En otras palabras, si la cantidad de energía utilizable está definida, un grupo que invierte más energía en mantener su cohesión a cualquier costo, tendrá menos energía disponible para avanzar hacia sus objetivos, lo que disminuirá su producción. El desafío consiste en encontrar un equilibrio adecuado entre las actividades productivas y las actividades consumidoras. El grupo podrá lograr un equilibrio satisfactorio entre necesidades y restricciones contradictorias gracias a la eficacia de sus mecanismos de autorregulación.

Por otra parte, los autores explican los efectos de la resolución de los sistemas de tensión.

- a) Si los objetivos ejercen una atracción (valencia positiva) la energía e_p tiende a crecer a costa de e_e . Los miembros del grupo perciben y aceptan las

posiciones respectivas de los demás con tolerancia. Cada individuo se da cuenta de que su motivación se refuerza al participar más y contribuir de manera instrumental a las actividades del grupo.

- b) Si los fines ejercen una repulsión (valencia negativa) la energía *ee* tiende a crecer a expensas de *ep*. Se pueden observar situaciones en las que aparecen malentendidos, conflictos entre individuos, falta de interés en la tarea y diversas manifestaciones de ansiedad. En estas circunstancias, se pueden observar comportamientos de evasión, como digresiones, actividades irrelevantes con respecto al objetivo, decisiones prematuras y no válidas, así como diversas formas de liberación emocional, lo que conlleva un aumento en el número de actividades consumidoras.
- c) Estos efectos, que se observan con mayor frecuencia, permiten mencionar los casos límites. Si la energía de mantenimiento *ee* alcanza proporciones excesivas, la energía de producción *ep* disminuye de manera inaceptable lo que provoca el bloqueo del grupo y el riesgo de explosión por el mismo. Si la energía de mantenimiento *ee* se reduce en provecho de la energía de producción *ep* la producción será máxima.

1.1.3 El trabajo en equipo en Educación Superior

El trabajo que cada docente realiza dentro de una institución educativa, tiene un impacto significativo en el proceso de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes en el aula (Ocaña, 2011, p. 169). Por lo tanto, es esencial que los docentes se comprometan y dediquen sus esfuerzos a crear un ambiente de aprendizaje efectivo y a fomentar la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes deben estar dispuestos a adaptarse a las necesidades y capacidades de cada estudiante, y emplear estrategias pedagógicas innovadoras para lograr que el proceso de enseñanza sea más efectivo y significativo para los estudiantes. En ese sentido, se podría decir que, si se toman en consideración los resultados obtenidos por medio del trabajo en equipo en el ámbito industrial, se puede inferir que no hay razón para desestimar la influencia positiva que dicha práctica puede llegar a generar si se aplica dentro del ámbito educativo.

Según López (2007, como se cita en Gómez et al., 2014) un equipo docente se podría definir como:

Un grupo de personas docentes con un mismo objetivo, con capacidad de autoorganización, que comparten el liderazgo, que tienen distribuidas sus tareas y el marco de toma de decisiones individuales y colectivas y cuya función es la planificación y la coordinación de actividades docentes relativas a un grupo de alumnos/as. (p. 509).

El trabajo en equipo debe fomentar las relaciones interpersonales, el diálogo constructivo y la empatía, con el fin de lograr un ambiente de trabajo productivo y enriquecedor, en el ámbito educativo tiene la ventaja de permitir a los docentes compartir recursos, experiencias y conocimientos, lo que contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza (Maisy, 2019). Asimismo, el trabajo colaborativo permite a los docentes identificar áreas de mejora en sus prácticas educativas, intercambiar soluciones y desarrollar nuevas estrategias pedagógicas que les permitan atender mejor las necesidades de sus estudiantes, además, es importante incitar a una cultura de colaboración y confianza para lograr un ambiente de trabajo positivo y enriquecedor (Gómez et al., 2014).

Actualmente los problemas desafían los modelos individualistas y tradicionales relacionados con las habilidades. La gestión y el análisis de la información en conjunto son fundamentales, ya que este enfoque permite una mayor colaboración y comprensión en la obtención de resultados. A diferencia de las contribuciones individuales, el trabajo colectivo permite la integración de diferentes perspectivas y habilidades para lograr un análisis más profundo y completo (Capper, 2001, como se cita en Carvajal, 2010, p.169).

La inversión de tiempo por parte de los docentes en el trabajo en equipo es crucial para el éxito educativo, ya que es indispensable llevar a cabo una cuidadosa planificación y una reflexión compartida en el trabajo colaborativo, así como desarrollar habilidades de comunicación efectiva, capacidad para aceptar y articular diferentes puntos de vista y una apertura a la pluralidad de ideas sobre un mismo tema. Estas habilidades son fundamentales para fomentar un ambiente de trabajo colaborativo enriquecedor y efectivo, que permita que los integrantes del equipo

puedan construir conocimientos colectivamente, aportando desde sus perspectivas únicas. Además, es importante que los miembros del equipo se sientan en un ambiente seguro para compartir sus opiniones y puntos de vista, lo que les permitirá afrontar los desafíos y resolver los problemas de manera eficiente y efectiva (Lester y Evans, 2009).

Según Davis (1995, como se cita en Gómez et al., 2014), existen cuatro componentes por los que todo trabajo en equipo debe estar conformado: la planificación, la integración de contenidos, las actividades docentes en el aula y la evaluación.

Un ejemplo para tomar en consideración de lo que es el trabajo en equipo en el ámbito educativo, es el equipo docente formado por profesorado de las Universidades de Barcelona, Autónoma de Barcelona, Vic y Lleida. Que pretende impulsar sistemas y metodologías de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria (Capllonch et al., 2016).

La recién mencionada red interuniversitaria implementa reuniones de trabajo en las que lleva a cabo el proceso que se fija en los siguientes aspectos:

- Planificar el sistema e instrumentos de evaluación utilizados en cada una de las asignaturas seleccionadas.
- Llevar a cabo el sistema planificado y recogida sistemática de datos sobre el proceso de desarrollo y sus resultados.
- Análisis individual y en equipo de cada uno de los procesos y los resultados obtenidos.
- Toma de decisiones de modificación y mejoras de cara al siguiente ciclo de I-A a poner en marcha.
- Recogida complementaria de información y evaluación de la experiencia desarrollada con los principales implicados.
- Elaboración de los correspondientes informes parciales y generales.

Una de las principales aportaciones, según Capllonch et al., (2016) que ha representado el Grupo de Innovación ha sido la de “configurarse como una estrategia de formación permanente y desarrollo profesional de sus miembros” (p.181).

Por desarrollo profesional docente lo definiremos como la habilidad adquirida por los profesionales de la educación para pensar de manera autónoma, reflexionar críticamente sobre sus prácticas y aumentar su comprensión de las mismas. Esto implica una actitud de aprendizaje constante y la capacidad de formular preguntas relevantes y significativas que permitan mejorar la calidad de la educación que se ofrece a los estudiantes.

En este sentido, el desarrollo profesional docente no se limita al aprendizaje teórico, sino que también implica la adquisición de habilidades prácticas y técnicas que permiten a los docentes mejorar su desempeño en el aula y responder eficazmente a las necesidades de sus estudiantes. Además, el desarrollo profesional docente debe ser un proceso continuo y permanente, que se adapte a las necesidades cambiantes de los estudiantes, las comunidades y las sociedades en las que se inserta la educación.

Es una constante incidir que el desarrollo profesional docente es un requisito fundamental para garantizar la calidad de la educación y el éxito de los estudiantes. Por lo tanto, es importante que los profesionales de la educación tengan acceso a programas y capacitaciones constantes que les permitan mejorar las habilidades y los conocimientos para enfrentar los desafíos del mundo actual y mejorar la educación en sus comunidades.

Fraile (2003), en su reflexión hace hincapié en que la mejora educativa no puede limitarse a mejorar la calidad de la actuación docente, sino que debe contemplar una dimensión más amplia y ambiciosa. En este sentido, propone que se potencie el intercambio de conocimientos y la colaboración entre los miembros de una comunidad educativa, con el objetivo de fomentar un proceso de aprendizaje continuo y enriquecedor. Este proceso de aprendizaje en conjunto y colaborativo debe estar orientado a compartir experiencias y reflexionar sobre las mismas, a partir de un diálogo respetuoso y abierto, por lo que, se hace hincapié en la importancia de desarrollar habilidades de comunicación y de escucha activa, así como en la capacidad de aceptar y articular diferentes opiniones y perspectivas sobre un mismo tema.

De igual manera, el mismo autor destaca la importancia de que este proceso de aprendizaje tenga repercusión en la actividad laboral de los docentes y otros profesionales educativos, proponiendo que se promueva la transferencia de los conocimientos adquiridos en el contexto colaborativo a la práctica cotidiana, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que se ofrece a los estudiantes y de fomentar una cultura de mejora continua en el ámbito educativo.

Las metas del equipo.

Para que el trabajo colaborativo tenga una dirección, una razón de ser y un sentido de existencia es necesario que se establezcan metas y que el equipo se sienta identificado con ellas y comprometido con el alcance de éstas. Cartwright y Zander (1980) mencionan “dos aspectos en el proceso de formación de una meta. El primero estudia cómo los individuos desarrollan metas para el grupo. El segundo enfoca su atención en cómo la meta para un grupo se vuelve meta de grupo” (p. 441).

Es decir que, existen motivos de los miembros, lo que significa que, si una persona tiene un motivo específico, es probable que se involucre en una actividad relacionada con ese motivo si cree que puede obtener resultados positivos. La creencia en la capacidad de una actividad para producir consecuencias satisfactorias puede ser un poderoso motivador para que una persona se comprometa con ella. Además, la percepción de las consecuencias positivas de una actividad puede aumentar la motivación y el compromiso de la persona con esa actividad a lo largo del tiempo. Es importante tener en cuenta que los motivos y las creencias de una persona pueden cambiar con el tiempo y, por lo tanto, sus actividades y compromisos también pueden cambiar (p. 441).

Por otro lado, se encuentra el motivo orientado al grupo que es la disposición a sentirse satisfecho con los resultados favorables del grupo, esto se refiere a la actitud de aceptar y valorar los logros alcanzados por el grupo en su conjunto, aunque estos logros no proporcionen beneficios personales directos a cada uno de los miembros del grupo. Esto implica que el individuo se preocupa por el bienestar y el éxito del grupo en general, y está dispuesto a poner sus intereses personales en segundo plano para lograr metas colectivas.

La aceptación de metas del grupo incluso si no se traducen en beneficios personales inmediatos puede ser un reflejo de una actitud de cooperación y compromiso con el grupo. Esta actitud puede fomentar una cultura de colaboración y solidaridad dentro del grupo y ayudar a establecer una identidad grupal fuerte y cohesiva. Además, la disposición a aceptar los logros del grupo como satisfactorios puede ser un factor importante en la construcción de la confianza y el respeto mutuo entre los miembros del grupo.

Según estos autores, cuando se presenta una situación que puede activar tanto el motivo de logro orientado a la persona como el orientado al grupo, el individuo que tiene un fuerte motivo de logro orientado a la persona estará especialmente preocupado por la calidad de su propia ejecución en la tarea o actividad. Por otro lado, aquellos individuos que tienen un fuerte motivo de logro orientado al grupo se centrarán en la calidad de la ejecución del grupo en su conjunto.

Esta diferencia en la orientación del motivo de logro puede tener importantes implicaciones en la forma en que los individuos abordan la tarea o actividad en cuestión. Aquellos con un fuerte motivo de logro orientado a la persona pueden estar más enfocados en la consecución de sus propios objetivos y metas personales, y pueden ser más competitivos e individualistas en su enfoque. En contraste, aquellos con un fuerte motivo de logro orientado al grupo pueden estar más interesados en colaborar con los demás miembros del grupo para alcanzar los objetivos comunes y pueden ser más cooperativos y centrados en el equipo.

Es razonable pensar que, si los miembros del grupo están de acuerdo en una meta común, entenderán que los beneficios para todos dependen del esfuerzo individual de cada uno de ellos. Por lo tanto, se establece una norma en la que se deben ayudar mutuamente para alcanzar dicha meta. Así surge la norma para ayudarse entre sí. Entonces, Cartwright y Zander (1980) presentan la siguiente afirmación sintética:

Lo atractivo de una meta particular para cualquier miembro está influido por la naturaleza de los motivos orientados a la persona y orientados al grupo que posea el individuo, por la forma como juzgue las recompensas y los

gastos implicados, para él y para el grupo, en actividades concernientes a la meta, y su probabilidad subjetiva de que el grupo logre la meta. Sin embargo, debe reconocerse que tanto los motivos como los juicios están por lo común influidos por la membrecía en el grupo. (p. 443)

Cuando un miembro del grupo decide el nivel de aspiración para su equipo, tiene en cuenta varios factores importantes. Uno de ellos es la probabilidad de que se alcance esa aspiración, ya que esto puede afectar la motivación y el compromiso del grupo para trabajar hacia ella. Además, el miembro también considera el grado de satisfacción que se sentirá si el grupo logra alcanzar la meta propuesta.

El proceso de elegir un nivel de aspiración para el grupo implica una evaluación cuidadosa de las habilidades y recursos del equipo, así como la identificación de metas que sean realistas y alcanzables. Si la meta es demasiado ambiciosa o poco realista, el equipo puede sentirse desmotivado o desalentado, mientras que una meta que es demasiado fácil puede no ser lo suficientemente desafiante para el equipo.

El deseo de que el grupo tenga éxito es una fuerza motivadora clave para los miembros del grupo. Cuanto más fuerte sea este deseo, más atentos estarán los miembros a las posibilidades de éxito del grupo, así como a las posibles consecuencias positivas que pueden derivarse de él. Cuando los miembros del grupo desean sinceramente el éxito del grupo, son más propensos a trabajar juntos, colaborar y apoyarse mutuamente para alcanzar las metas comunes. También están más dispuestos a tomar riesgos y asumir desafíos, ya que están motivados por el bien del grupo en su conjunto.

Los autores proponen dos condiciones necesarias para que el integrante desarrolle el deseo de que el grupo triunfe: "debe verse como miembro del grupo y debe percibir que el grupo se enfrenta a un reto, en que la puntuación será comparada con algún estándar de excelencia" (p. 462). A medida que más miembros se sienten responsables por el bienestar y el éxito del grupo, es más probable que desarrollen un fuerte deseo que el grupo alcance sus objetivos.

Los miembros del grupo que están motivados a evitar el fracaso del grupo están altamente conscientes de la probabilidad de fracaso y de las consecuencias

negativas que podrían derivarse de este fracaso. Estos miembros son altamente comprometidos con el éxito del grupo y trabajan duro para evitar cualquier obstáculo o problema que pueda impedir que el grupo alcance sus objetivos. Están atentos a las señales de alerta y son proactivos en la solución de problemas antes de que se conviertan en obstáculos insuperables.

Cuando los miembros del grupo logran el éxito, experimentan una serie de consecuencias positivas que incluyen una sensación de satisfacción, una evaluación positiva de sí mismos y posiblemente recompensas más tangibles.

La satisfacción que se deriva del éxito del grupo puede ser especialmente gratificante para los miembros que han trabajado duro y se han comprometido con la consecución de los objetivos del grupo. Esto puede proporcionar una sensación de logro y orgullo, así como una mayor confianza en la capacidad del grupo para enfrentar y superar desafíos futuros.

Los miembros del grupo fracasado reciben consecuencias opuestas y menos deseables. Derivado de esto, sería fácil de suponer que los miembros de grupos exitosos tienden a buscar mantener la actividad en la que han tenido un buen desempeño, con el objetivo de asegurar que el grupo continúe teniendo éxito. Por otro lado, los miembros de grupos fracasados tienden a evitar, suspender o incluso devaluar la actividad del grupo en la que han tenido un bajo desempeño, debido a que sienten que no vale la pena continuar en esa dirección. Se llama a esas disposiciones de acercarse o evitar tendencias de copia (p. 466).

La intensidad del compromiso de los miembros con el grupo y su nivel de responsabilidad hacia su futuro tienen una relación directa con el deseo de que el grupo tenga éxito. A medida que este deseo aumenta, los miembros del grupo tienden a preferir tareas de dificultad intermedia en lugar de tareas demasiado fáciles o demasiado difíciles. Los integrantes del grupo altamente comprometidos y responsables entienden la importancia de alcanzar un equilibrio entre el nivel de dificultad de la tarea y la capacidad del grupo para completarla exitosamente. Por lo tanto, prefieren tareas que representen un desafío alcanzable pero significativo para el grupo, en lugar de tareas que son demasiado fáciles y no generan un sentido de logro, o tareas demasiado difíciles que pueden generar desmotivación y fracaso.

1.1.4 Trabajo en equipo interdisciplinario

El trabajo en equipo es una habilidad esencial para el éxito en cualquier entorno laboral o académico. Aunque se tiende a pensar que el equipo debe estar compuesto por individuos con la misma formación o especialidad, esto no es necesariamente cierto. De hecho, a menudo es beneficioso tener una mezcla de habilidades y conocimientos en un equipo, lo que puede aportar una perspectiva más amplia y diversa a los problemas que se aborden (Carvajal, 2010).

En el contexto de un equipo de colegiado, desarrollado en una Facultad en la que los estudiantes comparten la misma especialidad, se podría pensar que los equipos de trabajo deberían estar formados por docentes con el mismo perfil profesional. Sin embargo, esto no es imprescindible y es posible que los docentes tengan diferentes habilidades y fortalezas que podrían ser muy valiosas para trabajar en conjunto. Es decir, en un equipo compuesto por un docente de educación, un docente de negocios y un docente de ingeniería podría ser muy efectivo para abordar un proyecto que requiere una solución integrada y multifacética.

Según Max-Neef (2005, como se cita en Carvajal, 2010) “las múltiples problemáticas del siglo XXI, tienen en común la complejidad y que ninguna de ellas puede abordarse desde el ámbito individual de las disciplinas, si no que se son desafíos transdisciplinarios” (p. 158).

De tal manera, se presenta a continuación el uso de las distintas disciplinas en conjunto para la búsqueda de un fin común, a lo que se le llama, disciplinariedad, multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, con el objetivo de evidenciar el más pertinente para el desarrollo del presente estudio.

La disciplinariedad se define como la especialización en una sola disciplina, lo que implica un enfoque aislado en un nivel específico de realidad (Max-Neef, 2005 como se cita en Carvajal, 2010); lo que contrasta con la transdisciplinariedad que se enfoca en la interacción y dinámica que surge de varios niveles de realidad actuando simultáneamente (Valle, 2005, como se cita en Carvajal, 2010).

La multidisciplinariedad se comprende como la convergencia de diferentes disciplinas, pero sin una integración efectiva entre ellas, lo que lleva a que cada una mantenga sus propios paradigmas y metodologías, sin que se produzca una interacción fecunda entre ellas. (Rodríguez, s.f.). De manera alterna, Sotolongo y Delgado (2016) definen la multidisciplinariedad como el abordaje colaborativo y sinérgico de varias disciplinas, las cuales convergen en la exploración conjunta de un problema común, utilizando métodos y desarrollos conceptuales provenientes de distintas áreas del conocimiento. De acuerdo con Carmona (2004) la multidisciplinariedad se considera desde el punto de vista etimológico muchas disciplinas, es decir, múltiples disciplinas enfocadas en un mismo objeto de estudio, pero hace énfasis en que no se establece una interconexión, ni relaciones aparentes entre ellas.

La pluridisciplinariedad, Max-Neef (2005 como se cita en Carvajal, 2010) lo sintetiza como una colaboración entre disciplinas que se lleva a cabo sin una coordinación previa, y que suele darse entre áreas donde los conocimientos son afines y tienen un nivel jerárquico similar. Rodríguez (s.f.) matiza la pluridisciplinariedad como la colaboración entre disciplinas, donde se establece una relación específica entre los diferentes saberes que intervienen, sin embargo, es común que una de ellas lidere y establezca los términos de la relación y el método de los procesos a seguir. Es decir, se establece una disciplina rectora que define el marco conceptual y metodológico en el que se desarrollará la colaboración. Destacar que el rigor y la precisión que caracterizan a dicha disciplina, se aplicarán en todo momento durante el proceso de colaboración, con el fin de garantizar la calidad y eficacia del trabajo conjunto. Torres (1994), por su parte concreta la pluridisciplinariedad como una forma de colaboración entre dos o más disciplinas que se caracteriza por una unión no-integrativa. En este tipo de colaboración, las disciplinas implicadas mantienen sus métodos y modelos propios, al igual que ocurre en la multidisciplinariedad, pero se busca mejorar la relación entre ellas. Esta colaboración suele darse en un campo de conocimiento determinado y, aunque las disciplinas no se integran, sí trabajan de manera conjunta para complementarse y mejorar su enfoque.

En lo que concierne al concepto de interdisciplinariedad, Sotolongo y Delgado (2016) la definen como el proceso investigativo que involucra la colaboración y convergencia de múltiples disciplinas, con el propósito de adquirir conocimiento acerca de un tema de estudio novedoso y distinto a aquellos previamente definidos en diferentes áreas disciplinarias (en ese sentido, predispone multidisciplinariedad). Este proceso busca obtener nuevas perspectivas y enriquecer la comprensión del objeto de estudio mediante la combinación de diferentes enfoques y metodologías. Posada (2004), detalla la interdisciplinariedad como una segunda fase de la integración disciplinaria, que se caracteriza por una colaboración más estrecha entre distintas disciplinas, lo que implica interacciones mutuas y un enriquecimiento recíproco. Esto se traduce en una transformación de conceptos y metodologías tanto en la investigación como en la enseñanza, gracias a la cooperación efectiva y la reciprocidad en los intercambios. Implica también, a juicio de Torres (1994), la creación de marcos conceptuales amplios que involucran a varias disciplinas y en los cuales cada una se modifica y se vuelve interdependiente de las demás. Se trata de un proceso de integración disciplinaria en el cual las diferentes áreas se influyen mutuamente y se crean conexiones más estrechas entre ellas, lo que limita que cada disciplina funcione de manera aislada, creando una colaboración entre áreas para lograr una comprensión más completa del objeto de estudio. La interdisciplinariedad se vuelve significativa cuando se expanden y flexibilizan los marcos de referencia de la realidad, gracias a la apertura y fluidez en la comunicación entre las verdades y conocimientos de cada área de estudio. (Follari, 2007; Rodríguez, s.f.).

La interdisciplinariedad es sinónimo de renovación y de innovación en la organización universitaria, como una fuente en constante actualización y desarrollo de nuevas ideas. En primera instancia, la renovación busca mejorar la organización del modelo napoleónico mediante la eliminación del aislamiento de los espacios académicos divididos por disciplinas. Su objetivo es lograr una mayor flexibilidad y movilidad de los actores universitarios en los procesos de enseñanza e investigación. En comparación, algunos países, están considerando el modelo departamental como una nueva forma de organización académica, en lugar del

tradicional modelo de escuelas y facultades como resultado de la reforma universitaria. Este enfoque ha sido adoptado en países como México y España (Pedroza, 2006, p. 89).

Según Fandiño (2014) el enfoque interdisciplinario propone una dinámica innovadora, sugiere un enfoque novedoso, o bien, presenta una forma alternativa de abordar el tema. Los expertos colaboran, analizan y evalúan las situaciones desde su campo de especialización, contribuyendo con sus propios conocimientos y habilidades. Posteriormente, se establecen relaciones entre dichos elementos para construir una explicación completa que considere la perspectiva de todos los integrantes del equipo (p. 3).

La inclusión de la interdisciplinariedad en los programas disciplinarios tradicionales suele depender más de las interacciones directas entre profesores de diferentes disciplinas, que de una iniciativa formal por parte de las autoridades universitarias. Es decir, el enfoque interdisciplinario se introduce en mayor medida a través de la colaboración y el intercambio entre docentes, en lugar de ser una decisión estructurada y organizada desde la dirección de la universidad. (Bustamante, 2008, como se cita en Carvajal, 2010).

Carmona (2004) por su parte, considera que la interdisciplinariedad, consiste en la relación o combinación de diferentes disciplinas, donde la integración o intercambio de conocimientos y métodos es esencial en el abordaje de un problema u objeto de estudio. Esta interacción entre disciplinas se basa en la naturaleza intrínseca de sus métodos, los cuales pueden ser compartidos por distintas áreas del conocimiento, permitiendo una aproximación conjunta y enriquecedora al problema.

La transdisciplinariedad es la etapa más avanzada de integración disciplinar, se refiere a la construcción de sistemas teóricos totales, donde se logra una síntesis y unificación de diferentes disciplinas para generar un conocimiento más completo y amplio. En este sentido, se alcanza una integración disciplinaria más completa y avanzada, donde se unen y combinan diferentes teorías y perspectivas para crear sistemas teóricos más complejos (macro-disciplinas o trans-disciplinas), donde no hay barreras definidas entre las distintas disciplinas, y que estas se basan en

objetivos compartidos, la convergencia y armonización de los principios fundamentales y la cultura entre diferentes disciplinas, de manera que se logre una perspectiva compartida, una visión más amplia y completa del conocimiento. (Posada, 2004).

Debido a la naturaleza de la transdisciplinariedad, se alcanza la conexión entre diversos marcos teóricos al proceso de conocimiento propio de una disciplina específica, de manera que los paradigmas de una ciencia o saber ya no son exclusivos y los enfoques se vuelven intercambiables y aplicables en distintos contextos teóricos y metodológicos, facilitando la integración en un marco común, enriqueciendo el proceso de conocimiento (Rodríguez, s.f.).

La interdisciplinariedad promueve una perspectiva holística y un enfoque colaborativo, que permiten un análisis más completo y profundo de un objeto de análisis, problema o situación, por lo que para el presente estudio se selecciona como enfoque principal, ya que se busca explorar la importancia de la integración de conocimientos y experiencias provenientes de diversas disciplinas, a fin de lograr beneficios en conjunto que no podrían alcanzarse por separado. Esta elección se basa en la comprensión de que la solución a problemas complejos y desafiantes requiere una combinación de enfoques y habilidades provenientes de diversas disciplinas.

Según Cortés et al., (2021) la interdisciplinariedad “constituye el nivel de integración del conocimiento mediante el cruzamiento y el establecimiento de relaciones de interacción entre dos o más disciplinas, cuyo resultado es una intercomunicación y enriquecimiento mutuo” (p. 113).

Por su parte, Espinoza (2019) enlista seis elementos que caracterizan la interdisciplinariedad:

- La integración de contenidos.
- Los nexos entre las diferentes materias.
- La aplicación a un mismo objeto, de elementos teóricos, prácticos o teórico-prácticos.
- El trabajo en equipos.
- La profundización del contenido abriéndose a otros aspectos del todo.

- La acción interna y recíproca entre contenidos de dos o más disciplinas.

Para afrontar el futuro, el servicio brindado o el producto final de una fábrica, empresa o institución, se debe buscar la calidad, la excelencia y la perfección y alcanzarla hasta donde sea posible. En el caso de la educación, las IES deben considerar las relaciones interdisciplinarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de formar profesionistas de calidad que se encuentren a la altura de lo que la ciencia requiere en la actualidad (De la Tejera et al., 2019). De manera que, si se espera que la planta docente de una institución educativa, haga uso de la interdisciplinariedad en su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo ideal sería que se familiarice con ella incluso en su práctica como docente por medio del trabajo en equipo con sus otros compañeros docentes de las mismas y de distintas disciplinas, de manera que compartan sus diferentes conocimientos, experiencias e ideas que aporten a las posibles soluciones de las áreas de oportunidad o los problemas por los que su institución esté atravesando y que trabajen en conjunto por los mismos objetivos institucionales.

1.2 Definición de la problemática

1.2.1 El trabajo en equipo en la UABC. Su priorización como estrategia de desarrollo institucional

La UABC, en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2023 presenta dentro de sus políticas, estrategias y acciones institucionales, el número doce, que lleva por título, *Gobernanza universitaria, transparencia y rendición de cuentas*, misma que lleva por objetivo promover relaciones intra e interinstitucionales necesarias para llevar a cabo las funciones de la universidad apegándose a los principios de transparencia y rendición de cuentas. Dentro de las estrategias propuestas para el logro de dicho objetivo, están el número 12.1.5. Estimular una mayor participación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones mediante su implicación en los distintos cuerpos colegiados de la institución. Así como la estrategia 12.1.6. Crear espacios colegiados donde la comunidad universitaria analice y discuta las tendencias y desafíos de la educación superior y sus posibles impactos en la UABC.

1.2.2 Trabajo colegiado

A finales de los años ochenta, la reforma educativa menciona por primera vez los términos colegiado, trabajo colegiado y colegialidad, dada la necesidad de que en conjunto, los docentes llegaran a tomar acuerdos y tuvieran la capacidad de tomar decisiones colectivas. En 1992, aparece el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal donde se establece la necesidad de *Transformar el Sistema Educativo* manifestando el apuro por hacer partícipes distintos actores en la toma de decisiones lo que conllevaba a trabajar en equipo en busca del logro de objetivos y metas en común. En 1997, en las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes se da comienzo con la reforma educativa en la que uno de los pilares principales es la de otorgar la capacidad a los docentes para llevar a cabo trabajo colegiado (Barraza y Barraza, 2014). Mientras tanto, y dentro del mismo enfoque, la SEP en el 2003 mencionaba que:

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

Barraza y Guzmán (2007) conciben al trabajo colegiado como una iniciativa promovida por la política educativa que busca fomentar la colaboración entre los profesores y cambiar la cultura individualista en el ámbito educativo. El propósito de esto es mejorar tanto la práctica docente como la organización y administración de las instituciones educativas. Martínez, et al., (2015) lo consideran como un área de intercambio entre profesores, donde se lleva a cabo un diálogo constructivo, se discuten problemas, se reflexiona y se trabaja en colaboración para encontrar soluciones a cuestiones relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje y la labor docente. Becerra-Chávez y Hernández-Hernández (2018) consideran el trabajo colegiado como una oportunidad para que los involucrados se reúnan y analicen su labor docente, con el objetivo de crear ideas que puedan ayudar a abordar

dificultades vinculadas con el aprendizaje y la enseñanza. Martínez, et al., (2019) plantean que se trata de un medio esencial para intercambiar atribuciones, conocimientos y experiencias, lo que permite una formación más completa de los estudiantes y en búsqueda de obtener una educación de calidad.

De esta forma, el trabajo colegiado se transforma en una herramienta fundamental para establecer procesos institucionales que fomenten una cultura de colaboración y compromiso entre los miembros presentes en los centros escolares. Esta estrategia permite crear espacios y oportunidades para promover la participación activa de todos los actores involucrados y construir una cultura escolar cohesionada y enfocada en objetivos comunes. (Aguirre y Barraza, 2021, p. 7).

Para el correcto desarrollo de los colegiados, el liderazgo juega un papel importante dentro del equipo de trabajo. Por liderazgo en el ámbito de equipos colegiados se entiende que una persona ejerza la capacidad de influir en los esfuerzos del colegio en torno a la pertinencia o necesidad de cierta iniciativa. El liderazgo se puede ejercer por el presidente o coordinador del equipo colegiado o cualquier otro integrante. Puede existir un liderazgo distribuido y se espera que el líder motive a participar de manera activa al resto de los integrantes. Interesa a la investigación cómo fluyen los liderazgos en las academias, sea del coordinador/presidente o de los otros miembros (Hargreaves y Fink, 2008).

En el artículo *El trabajo colegiado en la investigación: el cuerpo académico gestión y políticas educativas de la universidad autónoma de Tlaxcala*, de Hernández, et al., (2017) se presenta el programa de los cuerpos académicos que en dicha institución se pone en marcha y se distingue en todos ellos los siguientes atributos, como los nombra el autor del artículo:

1. Tienen definidas las líneas de generación o aplicación del conocimiento.
2. Sus integrantes tienen el reconocimiento de perfil deseable.
3. Tienen la máxima habilitación académica.
4. Cuentan con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos.
5. Demuestran una intensa actividad académica manifestada en congresos, seminarios, mesas y talleres, entre otros.

6. Cuentan con productos de generación o aplicación innovadora del conocimiento.
7. Demuestran una intensa vida colegiada y sostienen una intensa participación en redes de intercambio académico con sus pares.

Para el desarrollo del presente estudio se rescata el hecho de que una de las principales características de los Cuerpos Académicos del artículo en cuestión, es el trabajo colegiado que realizan sus integrantes y que, por consiguiente, traen como resultado efectos positivos en la búsqueda del alcance de las metas establecidas por la institución.

Durand y Pujadas (2006) mencionan que los colegiados son una herramienta fundamental para la construcción de proyectos educativos que se adapten a las necesidades específicas de cada entorno y que permitan a los estudiantes alcanzar su máximo potencial. Este proceso de colegiado es esencial para el buen funcionamiento de cualquier institución educativa, ya que promueve la participación activa de todos los docentes en la toma de decisiones que afectan directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, permite a los profesores compartir sus perspectivas y experiencias, lo que enriquece el acervo común de premisas de decisión. De esta manera, se fomenta un ambiente colaborativo y el beneficio de la comunidad académica. De manera coincidente, Little (1982) señala que la colegialidad académica se define como un modelo de trabajo que se destaca por la toma de decisiones conjuntas en torno a la organización de una comunidad o grupo orientado a la investigación científica, que planifica y ejecuta sus actividades de manera colaborativa. En este sentido, busca la interacción y el interés mutuo entre los colegas, con el objetivo de maximizar los resultados obtenidos y avanzar en el conocimiento científico de la materia estudiada. La colegialidad constituye una estrategia eficaz para lograr una mejora en los resultados de los centros educativos. Se valora positivamente el trabajo en equipo y la colaboración entre los profesionales de la educación para conseguir objetivos comunes. Sin embargo, también se reconoce que existe una opción política que busca limitar la autonomía de los docentes y que responde a intereses económicos. Esta perspectiva genera desconfianza y rechazo en la comunidad académica, al percibirse como una medida

que limita la libertad académica en el ámbito educativo y el desarrollo de la investigación. Weber (2008) sustenta que la colegialidad proporciona una mayor solidez en los trabajos de investigación educativa, mientras que para López (2005) la colegialidad competitiva no es realmente un modelo de trabajo cooperativo, sino un modelo que consiste en asignar una tarea específica a cada docente, lo que les permite especializarse en ella y lograr la máxima eficiencia en su ejecución, esto conduce a sus integrantes se organicen para hacer su trabajo mejor y de un modo más eficaz, donde se asume sin cuestionar el desarrollo de la producción científica. Hargreaves (1996), por su parte, afirma que la idea de colegialidad implica la creación de culturas basadas en la colaboración y el trabajo en equipo, eliminando las actitudes que promueven el aislamiento académico.

Harris y Anthony (2001) señalan que existen diferenciadores sustanciales entre la colegialidad artificial y las culturas de colaboración. La primera se refiere a una forma de colegialidad impuesta, que es controlada y supervisada por la administración, y que se presenta como una alternativa más segura y perfecta. Sin embargo, esta forma de colegialidad se opone a la colegialidad real, que se concibe como una cultura de colaboración, donde la confianza y el trabajo en equipo son fundamentales. Mollinedo (2005) concibe el trabajo colegiado como un espacio especial que permita la indagación, investigación y acción pedagógica. Este espacio debe fomentar la formación interdisciplinaria entre los docentes, con el fin de desarrollar un enfoque holístico y completo de la educación que requiere de acciones unificadas y equitativas, que los integrantes participen comprometidos y responsables en la consecución de objetivos compartidos. Esto implica una colaboración efectiva, en la que cada uno aporte su experiencia, conocimiento y habilidades. Para el desarrollo del presente estudio se toma en consideración este último concepto ya que une las responsabilidades docentes en un colegiado como las de la Institución.

Mientras que la colegialidad ha sido un discurso que con el tiempo distintas Instituciones Educativas han adoptado y transmitido a sus plantas docentes, promoviendo su uso y enunciando su implementación como parte de sus estrategias de desarrollo, lo cierto es que, en la práctica, el trabajo colegiado no ha sido tan

sencillo de llevar a cabo. Respecto a esto, Barraza y Barraza (2014) argumentan que las dificultades encontradas al llevar a la práctica el trabajo colegiado se deben a “la cultura individualista que prevalece en las instituciones escolares”. Por su parte, Fullan y Hargreaves (1997) plantean el individualismo denotando que:

El aislamiento profesional de los docentes limita el acceso a las nuevas ideas y a soluciones mejores, alimenta y acumula las tensiones internas, no reconoce ni alaba los éxitos y permite que la incompetencia exista y persista en detrimento de los estudiantes [...] el aislamiento y el individualismo tiene muchas causas, entre ellas, la defensa a ultranza contra las críticas y en la tendencia a acaparar recursos; sin embargo, el individualismo también es cuestión de hábito, pues desde el punto de vista histórico, está inmerso en las rutinas de trabajo. El individualismo está profundamente enraizado; con frecuencia, la misma arquitectura de los edificios escolares lo respalda. El horario lo refuerza, la sobrecarga lo mantiene y la historia lo justifica. (p. 27)

En el ámbito educativo, se debe promover la construcción de una cultura de colaboración, rechazando la concepción artificial de la colegialidad que limita la autonomía y el desarrollo de la creatividad de los profesionales de la educación.

1.2.3 La colegialidad en Finlandia, un caso de éxito.

Tras conocer la postura de distintos autores respecto a los beneficios del trabajo colaborativo entre docentes por medio de los colegiados, reforzando la idea de que en conjunto un grupo de expertos profesionistas pueden alcanzar mejores logros sobre un fin común, la realidad cultural de un país puede llegar a acabar con toda una propuesta si no se plantea y se trabaja de la manera adecuada.

Uno de los casos de éxito más conocidos es el de Finlandia, su excelencia educativa se debe al trabajo colegiado de los directivos, docentes, administrativos, padres de familia, estudiantes, autoridades y medios de comunicación. Este país es un ejemplo a seguir por otros países, que envían especialistas e investigadores para conocer cómo implementaron la reforma del año 1970, la cual les permitió ubicarse en los primeros lugares en mediciones internacionales de calidad educativa. Gracias a esta transformación, Finlandia ha logrado mejorar la calidad de la educación mediante el trabajo colegiado, en el que los estudiantes demuestran

mejores resultados en competitividad e innovación. El éxito de este modelo educativo radica en la cooperación entre todos los actores involucrados, y en la importancia que se le da al proceso educativo en su conjunto (Cotera, 2017).

Por su parte, Esquivel (s.f.) propone que al igual que Europa, se mire hacia Finlandia, como ejemplo por ser el país de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con mejores resultados en competencia lectora de sus estudiantes en los últimos catorce años y según este autor, la primera de las razones por las que dicho país ha logrado esos resultados es debido a que la sociedad finlandesa sobresale por significativo grado de cohesión social y sus grandes alcances en la igualdad social y equidad (p. 11).

Coca (2018) menciona en su estudio el plan de acción donde enfatiza el trabajo colegiado como una estrategia que ha demostrado ser efectiva, tal como lo evidencian países como Japón, que promueven el intercambio de experiencias y recursos educativos entre los docentes a través de oficinas abiertas. Asimismo, en Singapur, el 81% de los docentes trabajan en colaboración, donde existe un ambiente de apoyo y respeto mutuo, lo que contribuye a mejorar la calidad educativa. En Finlandia, otro ejemplo de éxito en la implementación de un enfoque colegiado, se han obtenido resultados positivos en términos de rendimiento y competitividad (p. 4).

Los finlandeses se destacan a nivel mundial por sus sobresalientes resultados educativos, según la encuesta Programme for International Student Assessment (PISA, por sus siglas en inglés). Los estudios realizados para analizar las causas detrás de dichos resultados han destacado factores clave, como el alto sentido de responsabilidad que poseen los estudiantes, la estructura del sistema educativo que evita la repetición de cursos, la formación docente de calidad y la implementación de trabajo colegiado en equipo entre los docentes. (Ortega, 2021, p. 2).

Es por ello que se puede rescatar la idea de que el trabajo colegiado sigue siendo una opción viable, que cuando se cuenta con el equipo de trabajo docente adecuado, cuando se deja el individualismo de lado y se comienza a actuar desde una perspectiva colaborativa, la práctica de la colegialidad puede impulsar grandes

cambios positivos dentro de una institución, trayendo como consecuencia mejores resultados en el aprendizaje del estudiante.

1.2.4 Trabajo colegiado en la FCH de la UABC

El Plan de Desarrollo (PD) 2018-2022 de la FCH presenta el panorama actual de la Facultad del año 2018, donde plantea sus debilidades y una serie de objetivos y estrategias que servirían como eje para el desarrollo de actividades del 2018 a 2022.

Debilidades asociadas al desarrollo organizacional de la FCH:

Se identifican veintidós debilidades que, según la FCH (2018) se deben atender con el objetivo de “mejorar la capacidad y competitividad académica de la FCH, así como para fortalecer la atención a los estudiantes y mejorar su formación” (p. 29).

1. No existe un proceso colegiado de acción tutorial.
2. Falta capacitación sobre el proceso de acción tutorial en docentes tutores.
3. Bajos resultados de los alumnos en los exámenes de EGEL de CENEVAL.
4. Número reducido de proyectos de investigación con financiamiento externo.
5. No hay oferta de Educación Continua.
6. Reducida participación de alumnos en movilidad internacional a países con lengua no hispana.
7. Los estudios de seguimiento de egresados no han sido suficientes.
8. Los salones de clase no son suficientes para atender la matrícula de licenciatura y posgrado, por lo que se requiere aumentar, mejorar y reorganizar las instalaciones.
9. Hace falta actualizar los equipos de cómputo en las diversas áreas de la Facultad.
10. La implementación de la modalidad semipresencial debe ser evaluada para asegurar la calidad de la educación de los estudiantes.
11. Hay profesores que no han atendido la convocatoria de ingreso al Sistema Nacional de Investigadores.
12. Existen profesores de tiempo completo que no participan en cuerpos académicos.

13. Se requiere una mayor vinculación con egresados, asociaciones de profesionistas y bolsa de trabajo.

14. La participación de los estudiantes de la modalidad semiescolarizada en formación integral es baja.

15. Se requiere capacitar y actualizar a los PTC en estrategias didácticas

16. Baja calidad de la conectividad a Internet

17. Hay poca divulgación de los resultados que alcanzan los proyectos de investigación

18. Espacios insuficientes para atender la demanda de estudiantes que aspiran a ingresar al programa de Psicología al término de la subasta de carrera.

19. No se ofrecen unidades de aprendizaje en idioma extranjero (inglés).

20. Se requiere acervos y recursos actualizados en Biblioteca para atender los contenidos de las unidades de aprendizaje de licenciatura y posgrado

21. No todos los profesores cumplen con la entrega del plan de clase

22. No todos los profesores cumplen con la entrega de la evaluación intermedia

De dichas debilidades, sobresalen la tres y la doce, que de alguna manera ya sea directa o indirectamente recaen en el tema del trabajo en equipo:

3. Bajos resultados de los alumnos en los exámenes de EGEL de CENEVAL

12. Existen profesores de tiempo completo que no participan en cuerpos académicos.

Seguido del reconocimiento de las debilidades de la FCH, el Plan de Desarrollo presenta el apartado titulado *programa de trabajo*, donde basándose en las 12 políticas Institucionales del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2023 de la UABC, presenta una serie de objetivos y estrategias a seguir con la finalidad de obtener los resultados esperados en distintas temáticas.

Es así como en la política dos, titulada *Proceso formativo* se presenta el objetivo de “Fortalecer la formación integral de los alumnos y sus trayectorias escolares, desde su ingreso hasta la conclusión exitosa de sus estudios, a fin de formar profesionistas que intervengan favorablemente en la solución de los problemas de su entorno” (FCH, 2018). Mostrando, por consiguiente, una serie de

estrategias, con sus respectivas acciones que se proponen para lograr dicho objetivo. En la estrategia 2.4 se plantea *Mejorar los resultados educativos registrados en el EGEL-CENEVAL*. Siendo la primera de las acciones propuestas para el logro de esta estrategia: “Realizar análisis colegiado sobre las implicaciones de los resultados obtenidos en el EGEL y sus posibles abordajes para su mejora (criterios de correspondencia entre contenidos EGEL y programas de estudio con impacto en los procesos de actualización de planes)” (FCH, 2018, P. 34). Para alcanzar el logro de dicha estrategia es necesario que se realice un equipo de trabajo colegiado para llevar a cabo el análisis sobre lo que implica la obtención de resultados en el EGEL y las vertientes que podrían llevar a la mejora en dichos resultados.

Las instituciones de educación superior, en especial las universidades, tienen una responsabilidad clave en el desarrollo de la sociedad. Su papel como productoras de saberes innovadores y de alta calidad, en un marco de equidad y pertinencia, es fundamental para poder enfrentar los desafíos del presente y del futuro (Carmona, 2004).

Derivado de la información recabada en el presente estudio respecto al trabajo colegiado, la Institución Educativa UABC pertinentemente incluye la colegialidad en sus estrategias y acciones institucionales en busca de la promoción de relaciones intra e interinstitucionales necesarias para llevar a cabo las funciones de la universidad, así como la FCH al dar continuidad a las estrategias postuladas por la UABC en su PDI, mencionando en su PD el trabajo colegiado entre las áreas de oportunidad que se deben trabajar para que se vea reflejada la calidad educativa que se brinda a sus estudiantes. Derivado de lo recabado se plantea la siguiente interrogante

¿Los testimonios de nivel satisfactorio generados en el EGEL CENEVAL Pedagogía-Ciencias de la Educación son congruentes con el trabajo colegiado y sugerido en las estrategias institucionales de mejora de resultados en candidatos al egreso del programa educativo?

1.3 Objetivos

Objetivo general

Integrar la propuesta de un colegiado intrainstitucional para el seguimiento de los resultados del EGEL-EDU CENEVAL a través del trabajo colaborativo entre docentes con la finalidad de establecer acciones de mejora en el desarrollo académico.

Objetivos específicos

1. Analizar los testimonios de las cuatro áreas del EGEL-EDU del CENEVAL del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, del periodo comprendido de 2016 a 2022, para identificar áreas de oportunidad.
2. Diseñar plan táctico para la implementación de la propuesta de intervención educativa tendente a la organización del profesorado en las áreas del conocimiento contempladas en el EGEL-EDU, CENEVAL, para permitir el fortalecimiento del trabajo colaborativo.

1.4 Justificación

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).

En ese sentido, se rescata que la calidad en la educación es un tema cada vez más relevante, ya que influye directamente en la formación y desarrollo de los estudiantes, así como en su desempeño futuro en el mercado laboral y en la sociedad en general. Por lo tanto, es fundamental que las instituciones educativas se enfoquen en medir y mejorar su calidad mediante la evaluación de indicadores relevantes (Martínez, 2010). Estos indicadores pueden incluir aspectos como la eficacia de los programas de estudio, la calidad del personal docente, la satisfacción de los estudiantes, el rendimiento académico, la empleabilidad de los egresados, entre otros. Es importante que las instituciones educativas se enfoquen en aquellos indicadores que realmente demuestren la calidad de la educación que ofrecen, y que se aseguren de que los resultados de las evaluaciones sean utilizados para la mejora continua de la institución.

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL), se centra principalmente en la creación y aplicación de herramientas de evaluación por medio de pruebas a gran escala, como lo es el Examen General

para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) que es utilizado para evaluar a los estudiantes que están por egresar de la educación superior. Algunos de los propósitos de dichas pruebas a gran escala son “determinar el nivel de desempeño de los egresados y establecer su grado de dominio en los conocimientos y las habilidades indispensables al término de la formación académica vinculada a su profesión” (CENEVAL, 2023, p. 7).

El CENEVAL (2023) por medio de los exámenes a gran escala ofrece a las instituciones:

- Información de sus egresados o estudiantes acerca del nivel o grado de dominio de los conocimientos y las habilidades disciplinares, así como las habilidades de comprensión lectora y redacción indirecta, considerados como indispensables al término de la formación académica.
- Indicadores para realizar comparaciones de los resultados entre los egresados de distintas generaciones.
- Incorporación al Padrón· EGEL: Programas de Alto Rendimiento Académico, como un reconocimiento a la calidad de los programas educativos, en caso de que sus egresados obtengan resultados sobresalientes en los EGEL Plus.
- Referentes para implementar acciones remediales específicas que les permitan mejorar los aprendizajes de los futuros egresados.

El EGEL CENEVAL es una prueba a gran escala que tiene como objetivo evaluar el nivel de conocimientos y habilidades adquiridos por los estudiantes universitarios en México, en relación con los estándares de calidad establecidos para cada disciplina. Dicha prueba se utiliza como un indicador importante de la calidad de la institución educativa, ya que sus resultados reflejan el desempeño de los estudiantes en áreas fundamentales para su formación y desarrollo profesional.

La relevancia del EGEL CENEVAL radica en que es una evaluación estandarizada y objetiva que permite identificar fortalezas y debilidades en la formación de los estudiantes y en la institución en general. Además, esta prueba también sirve como una herramienta para la toma de decisiones y para la mejora continua de los programas de estudio y de la institución.

Si bien es importante recordar que los resultados del EGEL CENEVAL no deben ser considerados como la única medida de calidad de una institución educativa, ya que existen otros aspectos importantes que deben ser evaluados y considerados. Los resultados de esta prueba sí pueden ser un indicador valioso y relevante de la calidad de la institución educativa, y permiten ser utilizados como un punto de partida para la identificación de áreas de mejora y para el diseño de estrategias que permitan elevar la calidad de la formación de los estudiantes.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. (ANUIES) en su documento *Visión y acción 2030 Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*, plantea el apartado número 4.4 titulado *Ejercicio pleno de la responsabilidad social* en donde se encuentra el *Objetivo específico 1 para el 2030. Mejora continua de la gestión Institucional*, donde una de sus líneas de acción sugiere “Fortalecer los órganos colegiados de gobierno de las IES y los espacios de participación de las comunidades académicas” (ANUIES, 2018, P. 130).

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en México, mencionan en su apartado IV. Estándares de buena calidad de programas educativos (EBCPE) 2018, en el eje V titulado, *Categoría 10. Personal académico*, expone como uno de sus estándares que “el programa educativo que incluya la investigación como uno de sus propósitos debe contar con grupos colegiados” (CIEES, 2018, p, 17).

Se reconoce que el trabajo colegiado entre docentes es una herramienta valiosa para lograr mejoras significativas en la educación. Al colaborar entre colegas, los docentes tienen la oportunidad de compartir sus experiencias, conocimientos y recursos, lo que puede ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje impactando positivamente en los resultados de distintos tipos de evaluaciones institucionales. Además, el trabajo colegiado entre docentes también fomenta la reflexión y el diálogo crítico, lo que permite analizar y mejorar la práctica docente. Los docentes pueden discutir temas relevantes, como la planificación de clases, la evaluación de los estudiantes, el desarrollo curricular y otros aspectos importantes para la formación integral de los estudiantes.

La UABC establece en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2023, como uno de sus ejes transversales la autonomía, misma para la que “se requiere que el gobierno universitario sea legítimo, eficaz y estable” (UABC, 2019, p. 94). Lo que sustenta en el ejercicio de los órganos colegiados y personales sobre los que “descansan las decisiones más importantes en la conducción de la universidad” (UABC, 2019).

La FCH presenta en el Plan de Desarrollo (PD) 2018-2022 el listado de sus veintitrés fortalezas:

Fortalezas asociadas al desarrollo organizacional de la FCH:

1. Existe vinculación con institutos, centro de investigación y otras unidades académicas para fortalecer el trabajo interdisciplinario, contando con una alta participación de estudiantes y profesores.
2. Existe participación constante de estudiantes en proyectos de investigación y en el programa DELFIN, lo que favorece a una colaboración activa en la generación de conocimiento a través de modalidades como proyectos de investigación con valor en créditos, ayudantías de investigación y como becarios.
3. Se cuenta con una modalidad educativa semiescolarizada que permite la atención de estudiantes de tiempo parcial para los 5 programas educativos.
4. La comunidad de Ciencias Humanas es sensible y abierta con respecto a las problemáticas que impactan a distintos sectores y grupos sociales. Los programas de servicio social y prácticas profesionales tienen una marcada tendencia al trabajo comunitario y permiten a los alumnos la aplicación de los conocimientos adquiridos en clase y una marcada vinculación con la sociedad.
5. Se cuenta con programas consolidados de servicio a la comunidad con un alto impacto social: Programa de Educación Sustentable de Adultos Mayores (ESAM), Centro Interdisciplinario de Atención Educativa a la Comunidad (CIAEC), Programa Universidad Saludable: Educación para la Salud (USES), Programa de Psicooncología.
6. Los 5 programas educativos de licenciatura están acreditados, así mismo, se encuentran operando dos programas de Maestría y uno de Doctorado.

7. Se cuenta con proyectos de investigación registrados ante la coordinación de investigación y posgrado coherentes con las líneas de generación y aplicación del conocimiento de los profesores investigadores favoreciendo a la alta productividad académica.
8. Una planta de Profesores de Tiempo Completo debidamente habilitados, el 100% de los profesores cuentan con grado de maestría o doctorado.
9. Se cuenta con 23 profesores de tiempo completo que participan en el Sistema Nacional de Investigadores.
10. Se cuenta con 8 cuerpos académicos (2 consolidados, 2 en consolidación y 4 en formación).
11. La Maestría en Educación forma parte del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del CONACyT
12. Los programas de licenciatura dan espacio a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.
13. Se trabajan programas para el acompañamiento de estudiantes con capacidades diferentes: Programa Compañero-Guía, Programa de Atención a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.
14. Los académicos de Ciencias Humanas participan en redes de investigaciones nacionales e internacionales.
15. La labor de los cuerpos colegiados ha permitido presentar proyectos que han acercado ingresos adicionales a la Facultad, provenientes del Fondo para Elevar la Calidad de la Educación (FECES), del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), y del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).
16. Se cuenta con un programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación que se imparte a presos del Centro de Readaptación Social de Mediana Seguridad de El Hongo.
17. Los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas participan en diversas jornadas y coloquios que se realizan en la facultad, así mismo en congresos nacionales, binacionales e internacionales con ponencias propias o en coautoría con sus docentes.

18. Se realizan ejercicios de intercambio y/o movilidad estudiantil.
19. Se cuenta con la certificación de la Procuraduría Federal de Protección al Ambiente (Profepa)
20. Se cuenta de manera constante con una amplia oferta para la formación integral de los alumnos: actividades culturales y deportivas, muestras de cine, conferencias, seminarios, talleres, jornadas, actividades de acondicionamiento físico y torneos de fútbol y voleibol.
21. Existe cultura de transparencia en el manejo de los recursos provenientes de ingresos propios, recurso federal ordinario, Prodep, PFCE, CONACYT, recurso estatal ordinario y Sorteos UABC entre otros.
22. Se cuenta con un proceso de planeación de las unidades de aprendizaje generalizado a todos los programas educativos mediante la entrega del Plan de Clase
23. Se cuenta con un programa de Evaluación Intermedia para la retroalimentación del rendimiento académico de todos los estudiantes

De las cuales, se rescata el número quince que menciona el hecho de que por medio de la labor de los cuerpos colegiados se han expuesto proyectos de los que se han visto beneficios en torno al tema de la calidad brindada por dicha Institución.

Fortaleza 15. La labor de los cuerpos colegiados ha permitido presentar proyectos que han acercado ingresos adicionales a la Facultad, provenientes del fondo para Elevar la Calidad de la Educación (FECES), del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), y del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

Es evidente que el colegiado como estrategia es de las opciones más utilizadas para la búsqueda de mejoras en las Instituciones y, si se le considera como se vio anteriormente, de los autores Anzieu y Martin (p. 44), como un equipo de trabajo que forma parte de un modelo de funcionamiento, en el que existen la energía utilizable y la energía latente, para su mejor comprensión, planificación y acción, entonces la implementación de los colegiados prometen resultados que impactarán de manera positiva a la Institución.

Sin embargo, para que un colegiado obtenga mejores resultados no se debe dejar de lado el trabajo interdisciplinario, pues puede ayudar a abordar los desafíos educativos de manera más efectiva. Por ejemplo, los docentes pueden colaborar para diseñar programas de tutoría que aborden las necesidades específicas de los estudiantes, o pueden trabajar juntos para desarrollar planes de estudios que integren temas relevantes de múltiples disciplinas, análisis profundos de resultados en un trayecto específico de tiempo y de determinada problemática, entre otros.

En la Universidad de Buenos Aires (UBA), por ejemplo, la participación en redes de conocimiento interdisciplinarias fue la opción preferida para enfrentar el desafío de equiparar los avances globales en ciencia y tecnología con los recursos locales (Hidalgo, 2016, p. 13). En el estudio de trayecto de la UBA se muestra cómo el ser parte de una red colaborativa interdisciplinaria de investigación brinda la oportunidad de compartir conocimientos y recursos con colegas de diferentes disciplinas y regiones del mundo, lo que a su vez puede generar nuevas ideas y enfoques para abordar problemas complejos. Los miembros de la red pueden ofrecer diferentes perspectivas y enfoques para abordar problemas y desafíos, lo que puede ser enriquecedor para los participantes.

Según Medina y Barquero (2015) “la riqueza del trabajo colegiado interdisciplinario en academias es la participación activa organizada y entusiasta de los docentes, que se manifiesta en sus iniciativas plasmadas en la planeación, realización y evaluación de proyectos destinados a fortalecer la calidad educativa” (p. 225). Este tipo de colaboración se caracteriza por la cooperación entre los miembros de la academia, quienes comparten objetivos y metas comunes, así como por su compromiso con la mejora continua de la calidad educativa. En este sentido, la participación activa de los docentes se manifiesta en sus iniciativas plasmadas en la planeación, realización y evaluación de proyectos interdisciplinarios que buscan fortalecer la calidad educativa. Estos proyectos pueden abarcar diferentes áreas de conocimiento, desde la investigación y el desarrollo de nuevas metodologías pedagógicas hasta la implementación de tecnologías educativas innovadoras.

Además, el trabajo colegiado en academias permite a los docentes compartir sus conocimientos, habilidades y experiencias, lo que enriquece su formación y desarrollo profesional. Asimismo, esta colaboración fomenta la creación de espacios de discusión y debate sobre temas relevantes en el ámbito educativo, lo que contribuye a la generación de nuevas ideas y perspectivas.

Otro aspecto importante del trabajo colegiado interdisciplinario es que promueve la cultura de la evaluación y mejora continua. Los docentes trabajan juntos para analizar los resultados de sus proyectos, identificar fortalezas y debilidades, y proponer estrategias de mejora. De esta manera, se convierte en una herramienta poderosa para elevar los estándares de calidad educativa.

Capítulo 2. Diagnóstico educativo

En esta sección se describe el procedimiento utilizado para llevar a cabo el diagnóstico educativo. Se proporciona información sobre la metodología empleada, el paradigma y el tipo de estudio, así como la perspectiva utilizada para el manejo y análisis de los datos y los resultados.

2.1 Diseño metodológico

2.1.1 Paradigma

Los paradigmas determinan modelos ya establecidos que sirven como guía en el desarrollo de una investigación. Para Kuhn (1971) los paradigmas son realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica (p. 14). En el presente trabajo terminal se selecciona el paradigma interpretativo, pues se centra en los significados de las acciones humanas y de la vida social.

El enfoque interpretativo surge desde el siglo XVII y sus iniciadores fueron los teólogos protestantes de esa época. A finales del siglo XIX y comienzos del XX, Dilthey, Rickert y Weber difunden dicho enfoque como alternativa a los planteamientos positivistas de las Ciencias Sociales, lo que tomó fuerza para implantarse como modelo de investigación sociológica conforme se manifestaban con más fuerza las críticas al enfoque positivista (Albert, 2007). Las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista se reemplazan por comprensión, significado y acción.

2.1.2 Tipo de estudio

El tipo de estudio se formula según el nivel de conocimiento, ya sea de observación, descripción o de explicación, al que se espera llegar en una investigación, de acuerdo al tipo de información que se espera obtener, así como el nivel de análisis que se debe realizar.

El tipo de estudio seleccionado para este trabajo terminal es el descriptivo. Según Behar (2018) los estudios descriptivos “sirven para analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes” (p. 17). Su propósito es la delimitación de los hechos que conforman el problema de una investigación y descubre y comprueba la asociación entre variables.

2.1.3 Descripción del escenario

El diagnóstico educativo se realizó en la ciudad de Mexicali, Baja California, México, en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. De dicha institución educativa se selecciona la Licenciatura en Ciencias de la Educación, programa educativo del que se analizan los resultados de sus candidatos al egreso, obtenidos en el EGEL Pedagogía-Ciencias de la Educación (EGEL-EDU) del CENEVAL.

El análisis de datos del presente estudio se delimita iniciando con los resultados obtenidos en marzo del año 2016, del mismo año continúa con los meses de mayo, agosto y noviembre, del año 2017 se analizan los resultados de los meses de marzo, junio, agosto y diciembre, del año 2018, los resultados de los meses abril y diciembre, del año 2019, los resultados de los meses de abril y diciembre, en el año 2020 no se tienen resultados para analizar ya que los candidatos al egreso de dicho año no presentaron EGEL-EDU a causa de la pandemia ocasionada por el COVID-19. El análisis continúa con el año 2021, los resultados de los meses agosto y diciembre, terminando el análisis con los resultados de los meses agosto y diciembre del año 2022.

Origen del CENEVAL

En México, el tema de la evaluación de las Instituciones de Educación Superior (IES) se asocia a la preocupación del gobierno nacional de mejorar la calidad del sistema educativo de ahí que a partir del año 1971 que se establece un

“sistema nacional de exámenes” por parte de los rectores y directores de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, A.C. (ANUIES). Posteriormente en el año 1974, la entonces denominada Coordinación de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsó la autoevaluación institucional (CENEVAL, 2019).

En 1984, se promueven las propuestas de taxonomías y listados de indicadores para evaluar las IES en el documento titulado “La Evaluación de la Educación Superior en México” (CENEVAL, 2019), mismo que se aprobó durante la VII sesión extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES. En el marco de la XVIII reunión de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), en el año 1989 se aprobó la instalación de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), con el objetivo de generalizar dentro de un panorama nacional, la formulación de criterios y directrices, entre otras acciones con la tendencia dirigida a mejorar la educación superior. Bajo la misma premisa, se busca dar forma a exámenes nacionales para los procesos tanto de ingreso como de egreso y ambos exámenes debían compartir un carácter externo y común, así como el elemento de evaluar resultados académicos y habilidades fundamentales (CENEVAL, 2019).

Frente a una demanda de la educación superior para atender a la calidad de la formación profesional, la ANUIES formuló la propuesta de un organismo externo a las instituciones que se encargará de evaluar la formación profesional a través del desempeño de sus estudiantes (Jiménez, 2018).

Fue en el año 1993 en la XXV sesión ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES que se acordó establecer en el país el examen general de calidad profesional, que midiera y evaluará los conocimientos y habilidades de la formación académica y profesional de los egresados. Derivado de ello, se aprobó la creación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C (CENEVAL). El CENEVAL es una asociación civil mexicana sin fines de lucro creada formalmente el 28 de abril de 1994. Que se encarga de llevar a cabo la evaluación de los egresados del nivel profesional en México, a través de los Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura (EGEL). (CENEVAL, 2019).

El CENEVAL sustenta su creación en dos hechos: uno técnico y otro administrativo. El sustento técnico radica en el siguiente principio: la evaluación proporciona información acerca de la calidad de lo que se logra, así como respecto de las deficiencias e insuficiencias de lo que se hace o debiera hacerse. La enorme relevancia y la indudable trascendencia social de la educación explican la necesidad inevitable de su evaluación. El sustento administrativo viene de un acuerdo tomado por la Asamblea General de la ANUIES A.C. en 1993, a solicitud de Antonio Gago Huguet, entonces a cargo de la Subsecretaría de Educación Superior en la SEP (CENEVAL, 2019).

EGEL-CENEVAL

Los Exámenes Generales para el Egreso de Licenciatura (EGEL), son instrumentos para evaluar los conocimientos curriculares correspondientes a un programa de licenciatura a través de los candidatos al egreso de un programa educativo (CENEVAL, 2023). El CENEVAL fue creado para realizar los siguientes exámenes, de cobertura nacional, para evaluar: a) a los estudiantes que egresan de la educación secundaria y solicitan ingreso al bachillerato y otras modalidades de educación media superior; b) a los estudiantes que solicitan ingreso a la licenciatura y, c) a los egresados de la educación superior mediante un Examen General de Calidad Profesional. Los EGEL son parte sustancial del CENEVAL desde 1994.

Actualmente, el CENEVAL opera 42 instrumentos diferentes para las profesiones clave del país. Los cuales se agrupan en tres campos del conocimiento: Ciencias de la Vida y la Conducta (11); Diseño, Ingenierías y Arquitectura (17) y Ciencias Sociales y Humanidades (14). Ver tabla 2.

Tabla 2

Instrumentos para los profesionales que opera el CENEVAL

Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura		
Ciencias de la Vida y la Conducta	Diseño, Ingeniería y Arquitectura	Ciencias Sociales y Humanidades
› Biología	› Arquitectura	› Administración
› Ciencias Agrícolas	› Ciencias Computacionales	› Ciencia Política y Administración Pública

› Enfermería	› Diseño Gráfico	› Ciencias de la Comunicación
› Medicina General	› Informática	› Comercio/Negocios Internacionales
› Medicina Veterinaria y Zootecnia	› Ingeniería Biomédica	› Contaduría
› Nutrición	› Ingeniería Civil	› Derecho
› Odontología	› Ingeniería Computacional	› Economía
› Psicología	› Ingeniería de Software	› Finanzas
› Química	› Ingeniería Eléctrica	› Gastronomía
› Química Clínica	› Ingeniería Electrónica	› Mercadotecnia
› Químico Farmacéutico Biólogo	› Ingeniería en Alimentos	› Pedagogía-Ciencias de la Educación
	› Ingeniería en Biotecnología	› Relaciones Internacionales
	› Ingeniería Industrial	› Trabajo Social
	› Ingeniería Mecánica	› Turismo
	› Ingeniería Mecánica Eléctrica	
	› Ingeniería Mecatrónica	
	› Ingeniería Química	

Nota. Elaborado con información de CENEVAL, 2023.

En 2011, el CENEVAL desarrolló una estrategia de evaluación que promueve el uso de los resultados obtenidos de la aplicación de los EGEL como un indicador del rendimiento académico de los programas de licenciatura (CENEVAL, 2019), la cual consiste en:

1. Establecer un referente basado exclusivamente en los resultados en el EGEL por el total de egresados (o una muestra representativa) del programa educativo.
2. Definir niveles de referencia para la evaluación del rendimiento académico de los programas de licenciatura de las IES.
3. Identificar los programas que quedan clasificados en alguno de los niveles, dando lugar al Padrón EGEL de Programas de Alto Rendimiento Académico.

Padrón EGEL

Se le llama *Padrón EGEL: Programas de Alto Rendimiento Académico* al proyecto de evaluación que el CENEVAL define para otorgar un reconocimiento a los programas de licenciatura cuyos sustentantes alcancen altos niveles de desempeño al ser evaluados con los EGEL (CENEVAL, 2023).

Dicho reconocimiento se otorga cuando los resultados de los estudiantes alcanzan los rangos definidos para alguno de los niveles del padrón:

- Nivel 1 Plus: Se obtiene cuando 80% o más de los egresados obtienen algún testimonio de desempeño (DS o DSS) y 50% o más de sus egresados obtienen DSS
- Nivel 1: Se logra cuando 80% o más de los egresados obtienen algún testimonio de desempeño (DS o DSS) y menos de 50% de sus egresados obtienen DSS.
- Nivel 2: Se obtiene cuando 60% o más de los egresados, pero menos de 80%, obtienen testimonio de desempeño (DS o DSS) (CENEVAL, 2023).

Es importante dejar en claro que los programas de licenciatura que se evalúan por medio del CENEVAL se organizan de maneras diferentes, según lo determine el Consejo Técnico del CENEVAL y los grupos de expertos de diseño de las pruebas EGEL.

EGEL Pedagogía-Ciencias de la Educación

Los autores Vázquez et al. (s.f.) mencionan que la versión de EGEL-EDU 2007-2008 contemplaba en su estructura 275 reactivos, de los cuales el 50 % se distribuyó en los dominios de la Competencia Conceptual (Dominio Filosófico de la Educación, Dominio Social de la Educación, Dominio Psicológico, Dominio del Campo de la Pedagogía y Ciencias de la Educación, Dominio de la Historia de la Pedagogía y Educación, Dominio Metodológico de la Investigación Pedagógica y Educativa, Dominio Didáctico y Curricular, Dominio de las Políticas de Administración y Planeación Educativa, Dominio de Evaluación Educativa), 25 % a la Competencia Metodológico Operativa (Utilización de Procedimientos e Instrumentos de Investigación, Utilización de Métodos Didácticos y Curriculares, Manejo de Administración y Planeación Educativa, Utilización de Procedimientos de

Métodos y Técnicas de Administración Escolar, Utilización de Métodos de Orientación Educativa, Utilización de Métodos y Técnicas de Comunicación Educativa, Utilización de Métodos, Procedimientos y Técnicas de Evaluación del Aprendizaje). El 25 % restante se ubicó en la Competencia Integrativa y Ética (dominio de Investigación Teórica Metodológica, Integración Interdisciplinaria, Contextual, Valores Profesionales y Aceptación de la Diversidad).

En el año 2010, surge la prueba de EGEL-EDU llamada Nueva Generación que se integraba por 195 reactivos distribuidos en cuatro áreas: DID: Didáctica y Curriculum con 56 reactivos. 28.7 % del examen. - PGEE: Políticas Educativas, Gestión y Evaluación Educativa. 35 reactivos, que representaban 17.9 % del examen. - DFO: Docencia, Formación y Orientación Educativa. 55 reactivos, que representaban 28.2 % del examen. - IEDU: Investigación Educativa. 49 reactivos, que representaban 25.1 % del examen. Se aclara que en contraste con la versión anterior donde se reconocían 21 dominios formativos; en la versión 2010 se hizo el cambio de integrar solamente 4 áreas (Vázquez et al., s.f.).

A partir del mes de diciembre del año 2021 el EGEL ha sido renovado convirtiéndose en el EGEL Plus que evalúa conocimientos y habilidades disciplinares, así como habilidades transversales de lenguaje y comunicación. Por lo que ahora el sustentante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FCH de la UABC es evaluado por el EGEL Plus EDU. El cual consta de una Sección Disciplinar y una Sección Transversal de Lenguaje y Comunicación en español (CENEVAL, 2023). Sin embargo, para el desarrollo del análisis de resultados para el presente estudio solamente se contemplan los resultados obtenidos en la Sección Disciplinar.

Estructura del EGEL

La sección del área disciplinar del EGEL Plus EDU consta de cuatro áreas y trece sub-áreas por medio de las cuales evalúa conocimientos y habilidades específicas de la profesión (CENEVAL, 2023). Ver tabla 3.

Tabla 3*Áreas y Sub-áreas del EGEL-EDU*

Estructura del EGEL-EDU áreas y sub-áreas		
Áreas	Sub-áreas	Núm. de reactivos
1. Didáctica y Currículo	1.1 Diagnóstico de necesidades educativas	10
	1.2 Planeación curricular y didáctica	10
	1.3 Ejecución de procesos didácticos	10
	1.4 Evaluación curricular y del aprendizaje	10
2. Orientación Educativa	2.1 Diagnóstico pedagógico	11
	2.2 Intervención en orientación educativa	13
	2.3 Evaluación de la intervención en Orientación Educativa	10
3. Gestión Educativa	3.1 Planificación	12
	3.2 Implementación	10
	3.3 Medición y control	10
4. Investigación Educativa	4.1 Planteamientos generales	10
	4.2 Marco teórico y metodología	14
	4.3 Presentación de resultados	10
Total de reactivos		140

Nota. Elaborado con información de CENEVAL, 2023.

Asignación de nivel de desempeño

La transformación a puntuación que se requiere para asignar un nivel de desempeño del sustentante se identifica como índice CENEVAL (ICNE), que se expresa en una escala que va de 700 (calificación más baja) a 1,300 puntos (calificación más alta). De esta forma, sin importar el área a la que se esté haciendo referencia, una calificación superior o igual a 1,000 puntos indica un nivel de desempeño Satisfactorio, mientras que una superior o igual a 1,150 puntos corresponde a un nivel Sobresaliente (CENEVAL, 2023). Ver tabla 4.

Tabla 4*Niveles de desempeño*

Rango de valores (Índice CENEVAL)	Nivel de desempeño asociado
700 - 999	Aun no satisfactorio
1000 - 1149	Satisfactorio
1150 - 1500	Sobresaliente

Nota. Elaborado con base a los informes de resultados EGEL CENEVAL, 2023

El EGEL y la UABC

La Universidad Autónoma de Baja California, específicamente en el programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación correspondiente a la Facultad de Ciencias Humanas tiene adscrito desde 2008 como requisito de egreso la presentación del EGEL-CENEVAL. (Vázquez et al., 2011). Cabe mencionar que la UABC, en su *Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California*, se refiere al EGEL del CENEVAL como exámenes de egreso y los menciona dentro del *Capítulo Tercero* titulado *DE LAS EVALUACIONES INSTITUCIONALES*, donde especifica en el *Artículo 85* la sección III donde dice que “obligatoriamente el alumno deberá aplicar el examen de egreso en las fechas y sedes que determine la Coordinación General” (UABC, 2021, p. 9) y la sección IV donde indica que “el egresado no podrá obtener título profesional si no ha presentado el examen de egreso de licenciatura” (UABC, 2021, p. 9), sin embargo en ningún apartado de dicho estatuto menciona que el obtener un determinado testimonio ya sea sobresaliente, satisfactorio o aun no satisfactorio determinarán si el sustentante podrá, o no, obtener su título; de manera que se puede inferir que la única obligación del candidato al egreso es aplicar el examen de egreso, más no el obtener resultados favorables en él.

2.2 Análisis de resultados

A continuación, se presenta el análisis de los resultados del EGEL-EDU del CENEVAL correspondientes a los años 2016 al 2022 que pertenecen a las generaciones del plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FCH de la UABC Campus Mexicali.

Se considera pertinente mencionar que en un principio la intención del presente estudio iba dirigido al análisis e intervención solamente enfocados en una de las cuatro áreas (Gestión Educativa) del EGEL-EDU, sin embargo, al momento de extraer la información de los reportes del CENEVAL de los resultados de cada generación y hacia dónde se dirigiría la propuesta de intervención que se estaba trabajando, se determinó que lo más oportuno sería incluir las 4 áreas, siendo estas Didáctica y Currículo, Gestión Educativa, Orientación Educativa e Investigación Educativa, de manera que el producto final de este estudio pueda llegar a ser más integral y de mayor alcance para la Institución.

El análisis se presenta dividido por áreas para finalizar con una gráfica global que muestra la cantidad de veces que se ha alcanzado como mínimo un 60% de testimonios de desempeño sobresaliente y satisfactorio (DSS y DS).

2.2.1 Resultados del área Didáctica y Currículo

En el área Didáctica y Currículo:

Se abordan las etapas del diseño curricular y los procesos didácticos a partir de las necesidades educativas detectadas en el diagnóstico. Los elementos que conforman la planeación didáctica, tales como: intencionalidad didáctica, aprendizajes esperados, estrategias didácticas, evidencias de aprendizaje, materiales didácticos, y la ejecución y evaluación por medio de estrategias, técnicas e instrumentos de acuerdo con la situación educativa para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. (CENEVAL, 2019, p. 12).

Tabla 5

Resultados del EGEL-EDU en el área Didáctica y Currículo

Resultados EGEL-EDU área Didáctica y Currículo Del año 2016 al 2022					
Periodo de aplicación	Número de sustentantes	Didáctica y Currículo			
		Desempeño Sobresaliente (DSS)	Desempeño Satisfactorio (DS)	Aún No Satisfactorio (ANS)	DSS y DS
2016	180	12	104	64	116
2017	141	11	61	69	72
2018	112	7	51	54	58
2019	129	1	77	51	78
2020	0	0	0	0	0
2021	94	7	56	31	63
2022	82	8	58	16	66
TOTAL	738	46	407	285	453

Nota. Elaborado con base a los informes de resultados EGEL CENEVAL, marzo 2016 a diciembre 2022

Como se muestra en la tabla 5, en el área de Didáctica y Currículo fueron cuatro años los que se logró alcanzar y superar el 60% de sustentantes con resultados DSS y DS. Siendo los años 2016 con ciento dieciséis sustentantes (64.4%), 2019 con setenta y ocho sustentantes (60.5%), 2021 con sesenta y tres

sustentantes (67%) y 2022 con 66 sustentantes (80.5%) siendo este último el año más alto para esta área.

2.2.2 Resultados del área Gestión Educativa

En el área Gestión Educativa:

Se aborda la gestión de estrategias para organizaciones educativas mediante la aplicación de modelos y procesos administrativos para realizar la planificación, determinación de objetivos, organización de los recursos, implementación, medición y control, así como correcciones y ajustes; todo ello basado en los marcos normativos aplicables en el ámbito educativo con el fin de optimizar el funcionamiento institucional. (CENEVAL, 2019, p. 13).

Es relevante especificar que ésta área se titulaba Políticas Educativas, Gestión y Evaluación Educativa (PGEE) en el trayecto que fue del año 2010 a 2021, año en el que surge el actual EGEL Plus, donde se realiza el cambio a Gestión Educativa.

Tabla 6

Resultados del EGEL-EDU en el área Gestión Educativa

Resultados EGEL-EDU área Gestión Educativa Del año 2016 al 2022					
Periodo de aplicación	Número de sustentantes	Gestión Educativa			
		Desempeño Sobresaliente (DSS)	Desempeño Satisfactorio (DS)	Aún No Satisfactorio (ANS)	DSS y DS
2016	180	24	85	71	109
2017	141	18	57	66	75
2018	112	16	40	56	56
2019	129	15	63	51	78
2020	0	0	0	0	0
2021	94	3	44	47	47
2022	82	2	45	35	47
TOTAL	738	78	334	326	412

Nota. Elaborado con base a los informes de resultados EGEL CENEVAL, marzo 2016 a diciembre 2022

La tabla 6 muestra que en el área de Gestión Educativa fueron dos años los que se logró alcanzar y superar el 60% de sustentantes con resultados DSS y DS.

Siendo los años 2016 con ciento nueve sustentantes (60.6%) y 2019 con setenta y ocho sustentantes (60.5%).

2.2.3 Resultados del área Orientación Educativa

En el área Orientación Educativa:

Se aborda la implementación de procesos de orientación educativa desde el diagnóstico, planeación e intervención a partir de modelos, estrategias e instrumentos de orientación para desarrollar procesos que permitan la formación integral del educando en diferentes contextos sociales como son el familiar y comunitario, a diferentes niveles y ámbitos educativos. (CENEVAL, 2019, p. 13).

Tabla 7

Resultados del EGEL-EDU en el área Orientación Educativa

Resultados EGEL-EDU área Orientación Educativa Del año 2016 al 2022					
Periodo de aplicación	Número de sustentantes	Orientación Educativa			
		Desempeño Sobresaliente (DSS)	Desempeño Satisfactorio (DS)	Aún No Satisfactorio (ANS)	DSS y DS
2016	180	14	100	66	114
2017	141	7	63	71	70
2018	112	12	42	58	54
2019	129	9	59	61	68
2020	0	0	0	0	0
2021	94	2	47	45	49
2022	82	5	30	47	35
TOTAL	738	49	341	348	390

Nota. Elaborado con base a los informes de resultados EGEL CENEVAL, marzo 2016 a diciembre 2022

De acuerdo con la tabla 7 en el área de Orientación Educativa fue el año 2016, el único que logró superar el 60% de sustentantes con resultados DSS y DS, con ciento catorce sustentantes (63.3%).

2.2.4 Resultados del área Investigación Educativa

En el área Investigación Educativa:

Se aborda el desarrollo de proyectos de investigación basados en los paradigmas y enfoques de la metodología de la investigación, desde el

planteamiento del problema de investigación en el campo de la educación; marcos teórico y metodológico; aplicación de técnicas como la encuesta, entrevista, observación, cuestionario y focus group; e instrumentos tales como la guía de entrevista, de observación y el cuestionario para la recolección de datos, hasta llegar al análisis de la información, discusión y conclusiones con la finalidad de abordar, resolver, explicar e intervenir en diferentes situaciones del ámbito educativo. (CENEVAL, 2019, p. 13).

Tabla 8

Resultados del EGEL-EDU en el área Investigación Educativa

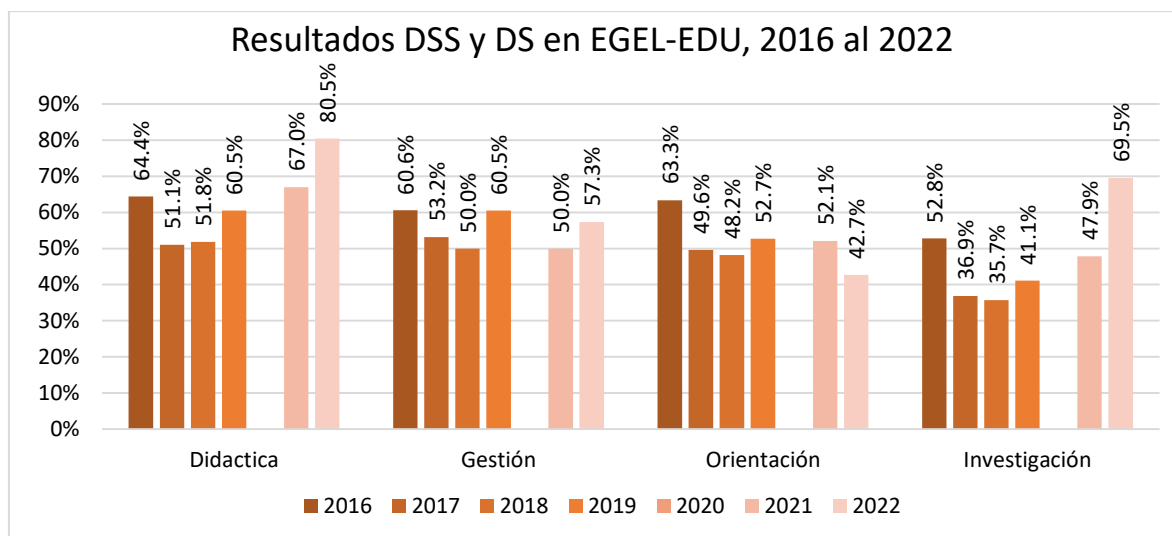
Resultados EGEL-EDU área Investigación Educativa Del año 2016 al 2022					
Periodo de aplicación	Número de sustentantes	Investigación Educativa			
		Desempeño Sobresaliente (DSS)	Desempeño Satisfactorio (DS)	Aún No Satisfactorio (ANS)	DSS y DS
2016	180	15	80	85	95
2017	141	3	49	89	52
2018	112	8	32	72	40
2019	129	3	50	76	53
2020	0	0	0	0	0
2021	94	5	40	49	45
2022	82	10	47	25	57
TOTAL	738	44	298	396	342

Nota. Elaborado con base a los informes de resultados EGEL CENEVAL, marzo 2016 a diciembre 2022

Como la tabla 6 muestra, en el área de Investigación Educativa fue el año 2022, el único que logró superar el 60% de sustentantes con resultados DSS y DS, con cincuenta y siete sustentantes (69.4%).

Gráfica 1

Resultados DSS y DS en el EGEL-EDU

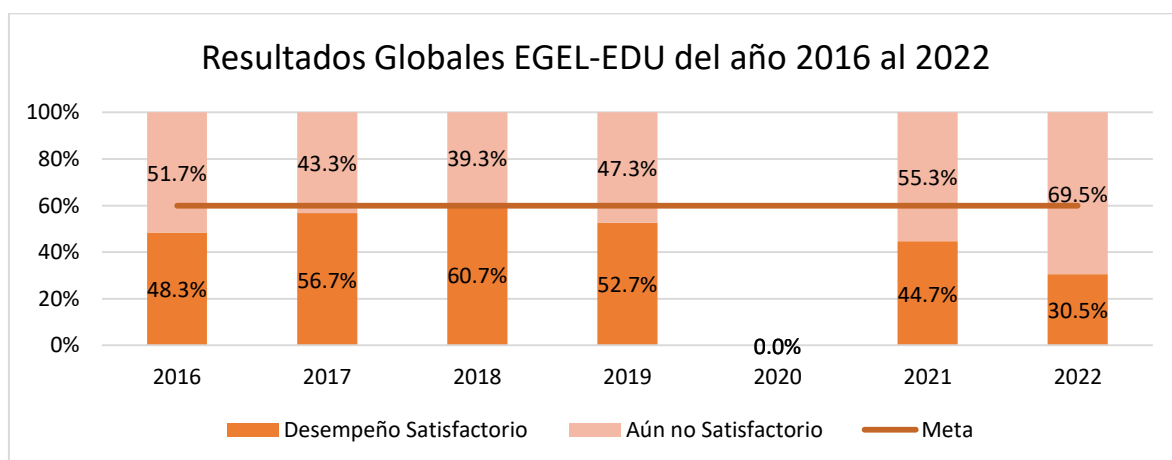


Nota. Elaborado con base a los informes de resultados EGEL CENEVAL, marzo 2016 a diciembre 2022

Derivado de las tablas 3 a la 6, se genera la Gráfica 1 donde se observan los porcentajes del total de sustentantes que presentaron la evaluación EGEL-EDU y tuvieron un testimonio DSS y DS. El gráfico muestra de igual forma el histórico por sección de aplicación. Al visualizar el concentrado de los resultados por sección, destaca el área de Didáctica y Currículo debido a que en 4 ocasiones superó el 60% de sustentantes con un testimonio DSS o DS.

Gráfica 2

Resultados globales EGEL-EDU



Nota. Elaborado con base a los informes de resultados EGEL CENEVAL, marzo 2016 a diciembre 2022

En la Gráfica 2 se muestra cómo ha sido el trayecto de resultados globales del EGEL-EDU del CENEVAL del año 2016 al año 2022. Si bien no se tiene actualmente un indicador meta por parte de la FCH, se plantea como objetivo obtener resultados donde al menos el 60% de sustentantes logren obtener testimonios de desempeño sobresaliente y/o satisfactorio, lo que representaría estar dentro del Nivel 2 del IDAP para ser reconocidos como un programa de licenciatura de alto nivel de desempeño estudiantil. La gráfica desglosa y muestra los resultados obtenidos por año, con color naranja oscuro, el porcentaje del total de sustentantes que han obtenido un desempeño sobresaliente (DSS) y/o satisfactorio (DS). En el 2016 de los 180 sustentantes, solo el 48.3% presentaron un testimonio DSS y/o DS, en el 2017 de los 141 sustentantes, solo el 56.7% obtuvieron un testimonio DSS y/o DS, en el 2018 de los 112 sustentantes, el 60.7% presentaron un testimonio DSS y/o DS, en el 2019 de los 129 sustentantes, solo el 52.7% presentaron un testimonio DSS y/o DS, en el 2021 de los 94 sustentantes, solo el 44.7% presentaron un testimonio DSS y/o DS y en el 2022 de los 82 sustentantes, sólo el 30.5% presentaron un testimonio DSS y/o DS. De acuerdo con el gráfico, en color naranja claro se muestra el porcentaje remanente del número de sustentantes que aún no alcanzan un testimonio de desempeño satisfactorio. De esta manera se confirma que solo ha sido un año (2018) en el que se ha alcanzado el 60% o más de sustentantes con desempeño DSS y/o DS, de igual manera es relevante destacar que a partir del año 2018, se observa una disminución constante en los resultados, lo que representa una preocupación para identificar las razones detrás de esta tendencia negativa y establecer medidas concretas para revertirla.

2.3 Conclusión del diagnóstico

Finalmente se puede concluir que, de los resultados obtenidos del examen EGEL-EDU del 2016 al 2022, del total de 738 sustentantes que presentaron la evaluación, solo el 49.9% obtuvieron un desempeño DSS y/o DS. De las cuatro áreas definidas, se tienen los siguientes resultados: Didáctica y currículo obtuvo un 61.4% de sustentantes con un testimonio DSS y/o DS, Gestión educativa presentó un 55.8% de sustentantes con un testimonio DSS y/o DS, Orientación educativa alcanzó un 52.8% de sustentantes con un testimonio DSS y/o DS e Investigación educativa

alcanzó sólo un 46.3% de sustentantes con un testimonio DSS y/o DS. Se puede determinar que existen oportunidades sustanciales para mejorar los resultados de la evaluación, el 75% de las áreas evaluadas presentan un bajo rendimiento de acuerdo a la evaluación y ponderación del EGEL-EDU, lo que representa un referente insatisfactorio para la Institución, ya que evidencia que existe un amplio margen de mejora en cuanto al desempeño académico de los estudiantes en las áreas evaluadas. Es preciso tomar en consideración que el EGEL-EDU del CENEVAL, como examen a gran escala, es una herramienta que busca medir conocimientos esperados de los candidatos al egreso y en consecuencia cuestiona los procesos educativos, por lo que son puntos de partida para implementar estrategias y medidas que permitan mejorar los resultados en el futuro.

Por lo tanto, se requiere un esfuerzo en conjunto por parte de los docentes, estudiantes, autoridades educativas y la comunidad en general para trabajar en equipo y lograr una mejora cuantitativa en los resultados de dicha evaluación a gran escala. Es pertinente enfocarse en la identificación de las áreas de oportunidad y diseñar planes de acción concretos y efectivos, buscar la conformación de equipos transdisciplinarios que aborden de manera eficaz las deficiencias actuales del sistema. Por ello, es que el presente estudio recomienda la integración de un colegiado con docentes que tengan el enfoque de definir e implementar acciones y actividades institucionales e intrainstitucionales, que propongan mejoras de los procesos educativos y por consecuencia trabajar en el desarrollo de alumnos potenciales a egresar con las bases para obtener un testimonio satisfactorio y/o sobresaliente y con ello, posicionar el programa académico de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FCH de la UABC en los niveles de alto desempeño y reconocimiento a nivel nacional.

Capítulo 3. Propuesta de intervención educativa

3.1 Delimitación de los participantes de la intervención.

La propuesta de intervención educativa que se presenta a continuación será llevada a cabo en la FCH de la UABC, concretamente en la LCE. De manera que los participantes serán el Director de la Facultad, el Subdirector, el coordinador del plan

de estudios de la LCE y los docentes de tiempo completo también de dicho plan de estudios.

3.2 Propuesta de intervención

3.2.1 Objetivo de la propuesta de intervención

Integrar un colegiado intrainstitucional, para que por medio de la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo busque lograr la mejora de los resultados del EGEL-EDU del CENEVAL, alcanzando como mínimo el 60% de resultados con Desempeño Sobresaliente o Satisfactorio por parte de los candidatos al egreso de la LCE

3.2.2 Técnica

En la búsqueda de mejorar los resultados del EGEL-EDU del CENEVAL se utiliza la técnica de propuesta metodológica que facilite a los participantes en la búsqueda de alcanzar las metas establecidas por el equipo colegiado.

Plan táctico

Un plan táctico en el ámbito educativo busca establecer acciones concretas y específicas, asignando responsabilidades claras a quienes llevarán a cabo dichas acciones, con el fin de mejorar una situación determinada en un plazo de tiempo relativamente corto. Es importante destacar que la finalidad del plan táctico es generar cambios efectivos y medibles en un periodo de tiempo determinado.

Las acciones derivadas de un plan táctico pueden centrarse en diferentes aspectos, tales como el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, la optimización de recursos, la atención a necesidades específicas de los estudiantes o la mejora en la gestión escolar. Es decir, la intencionalidad de las acciones dependerá de la situación particular que se desea mejorar.

Por su parte, Münch (2010, como se cita en Smith et al., 2011), nombra varios tipos de planificación, la estratégica, que la realiza la gestión directiva para establecer las pautas y los planes de la organización a mediano y largo plazo, planificación de tipo táctico en el cual se pretende lograr el plan estratégico de áreas puntuales de la institución siendo esta una responsabilidad para los mandos medios a ejecutar a mediano y corto plazo, y por último, la planificación operacional que ha

de ejecutarse a corto plazo y se refiere a una sección definida desarrollada por el nivel operativo.

Identifica distintos tipos de planificación: la estratégica que es llevada a cabo por la gestión directiva de la organización y se enfoca en establecer las pautas y los planes a mediano y largo plazo. En esta planificación se establecen los objetivos generales y se definen las estrategias que permitirán alcanzarlos. La planificación táctica, se enfoca en la consecución del plan estratégico, pero en áreas específicas de la institución. Esta responsabilidad recae en los mandos medios de la organización y se ejecuta a mediano y corto plazo y la planificación operacional que se enfoca en la ejecución de actividades específicas a corto plazo en una sección o área definida de la institución. Esta planificación es desarrollada por el nivel operativo de la organización y tiene como objetivo la realización de tareas concretas y específicas para alcanzar los objetivos planteados en los planes tácticos y estratégicos.

Según Smith et al., (2011) en las IES es necesaria la implementación de un plan táctico para afianzar la calidad de sus servicios. Sin embargo, no es suficiente con desarrollar el plan táctico, sino que se le debe dar un seguimiento preciso y oportuno que asegure que las actividades establecidas en dicho plan se están llevando a cabo. En este sentido, Álvarez y Villamarin (2011, como se cita en Serrano, 2019) aseguran que cualquier plan táctico que contemple los procedimientos para llevar a cabo ciertas acciones, o la elección de las que se van a implementar, debe estar respaldado por una documentación que justifique cada decisión en beneficio de la comunidad educativa. La planificación debe estar enfocada en satisfacer las necesidades del plantel, estudiantes y profesores, de manera que lo implementado esté alineado con los objetivos institucionales. Por tal motivo la intencionalidad de las acciones derivadas de este plan se situará en los siguientes focos:

- Procurar que el proceso de análisis de la problemática se desarrolle de manera interdisciplinaria con el fin de buscar soluciones basadas en distintas perspectivas, distintos conocimientos y distintas habilidades.

- Fomentar la participación activa de cada integrante del colegiado procurando como resultado efectos positivos en la búsqueda del alcance de las metas establecidas por la institución.
- Procurar en la labor docente el trabajo colaborativo.
- Evaluar en forma continua el cumplimiento de las acciones acordadas durante las reuniones del colegiado.

3.2.3 Actividades a desarrollar

Para realizar el proyecto de intervención se proponen tareas concretas que son indispensables para su correcto desarrollo y que se vinculan con temas administrativos relacionados con la coordinación del plan de estudios.

En la tabla 9 se enlistan de manera sintética dichas tareas, asignando un tiempo para su realización y el o los responsables de llevarlas a cabo.

Tabla 9.

Plan táctico para la creación de un grupo colegiado

PLAN TÁCTICO		
Conformación del colegiado intrainstitucional para la mejora de los resultados del EGEL-EDU del CENEVAL en la Licenciatura de Ciencias de la Educación		
Temporalidad	Acciones	Responsables
2 semanas	Identificar a los participantes a los que se invitará a participar dentro del colegiado intrainstitucional	Coordinador de carrera LCE
1 semana	Elaboración de invitación al colegiado intrainstitucional	Director de la Facultad
1 semana	Enviar invitación a los participantes seleccionados	Director de la Facultad
2 semanas	Envío de respuesta a la invitación a participar en el colegiado intrainstitucional	Participantes
2 semanas	Diseño de formato de disponibilidad de horario semanal para que los participantes determinen el día y la hora en que se les facilitará participar	Coordinador de carrera LCE

	presencialmente en el colegiado intrainstitucional	
1 semana	Hacer llegar el formato de disponibilidad de horario a los participantes correspondientes	Coordinador de carrera LCE
2 semanas	Envío de disponibilidades de horario a la coordinación de carrera LCE	Participantes
2 semanas	Elaboración de calendario para las reuniones semanales del colegiado intrainstitucional	Coordinador de carrera LCE
2 semanas	Elaboración de acta donde se defina el listado de participantes que aceptaron la invitación de formar parte del colegiado, así como los días y horarios en los que se llevará a cabo cada reunión semanal.	Coordinador de carrera LCE
1 semana	Enviar invitación a los participantes con el día y la hora acordadas para participar presencialmente en la primera reunión del colegiado intrainstitucional	Director de la Facultad
1 día	Asignar a uno de los participantes como el responsable que coordinará el trabajo entre los participantes	Integrantes de colegiado en conjunto
Recurrente	Elaboración de bitácora durante cada reunión del colegiado	Docente integrante del colegiado
Recurrente	Revisión semanal del cumplimiento de las tareas y actividades planteadas y plasmadas en la bitácora de cada colegiado	Integrantes del colegiado en conjunto
Actividad 1	Análisis de resultados de informes de EGEL-EDU CENEVAL.	Integrantes del colegiado en conjunto

Actividad 2	Sensibilizar a los integrantes, respecto a la importancia de la búsqueda de mejoras en los resultados del EGEL-EDU CENEVAL por áreas de conocimiento.	Integrantes del colegiado en conjunto
Actividad 3	Asignar coordinadores por áreas de conocimiento.	Integrantes del colegiado en conjunto
Actividad 4	Revisión de los contenidos de los distintos Programas de Unidad de Aprendizaje (PUA).	Integrantes del colegiado en conjunto
Actividad 5	Visualizar la congruencia entre los contenidos y la articulación que existe a nivel curricular.	Integrantes del colegiado en conjunto
Actividad 6	En determinado momento, proponer actualización a los PUA	Integrantes del colegiado en conjunto
Actividad 7	Identificar y compartir entre los docentes, la manera en que se están abordando los contenidos de los PUA	Integrantes del colegiado en conjunto
Actividad 8	Llevar a cabo un acercamiento con aquello que el EGEL-EDU CENEVAL postula en su guía de estudio, que el estudiante debe saber	Integrantes del colegiado en conjunto
Actividad 9	Generar estrategias comunes de trabajo como bibliografías, metodologías, diferentes técnicas, documentos a revisar en conjunto.	Integrantes del colegiado en conjunto

Nota. Elaboración propia, 2023

3.2.4 Cronograma de actividades

El cronograma estipulado en la presente propuesta de intervención, está programado de manera que el proceso que se deberá llevar a cabo para la integración del colegiado intrainstitucional para la mejora de resultados del EGEL-EDU del CENEVAL se lleve a cabo en el lapso de un semestre.

Tabla 10.*Cronograma de actividades para la creación de un grupo colegiado*

Actividades	Ciclo escolar															
	MES 1				MES 2				MES 3				MES 4			
Identificar posibles participantes																
Elaboración de invitación al colegiado																
Envío de invitación a posibles participantes																
Envío de respuesta a invitación al colegiado																
Diseño de formato de disponibilidad de horario																
Hacer llegar disponibilidad de horario a participantes																
Envío de disponibilidad horaria de participantes a coordinación																
Elaboración de calendario para reuniones semanales del colegiado																
Elaboración de acta de participantes y de calendario del colegiado																
Enviar invitación de la primera reunión del colegiado																
Asignar responsable que coordinará el colegiado																
Elaboración de bitácora																
Revisión mensual del cumplimiento de actividades																

Nota. Elaboración propia, 2023

3.3 Evaluación de la propuesta de intervención

Esta propuesta de integración del colegiado intrainstitucional para la mejora de los resultados del EGEL-EDU CENEVAL, se sugiere, sea emitida a la coordinación de la LCE con el fin de que se revise y se discuta a profundidad con el objetivo de que transcurran los procesos adecuados para convertirse en una acción institucional.

Capítulo 4. Conclusiones

La investigación documental y el análisis de antecedentes han sido herramientas fundamentales para entender el valor del trabajo en equipo en diversas áreas de la vida. Desde el ámbito laboral hasta el escolar, pasando por el deportivo, el artístico y el social, el trabajo colaborativo se ha convertido en una necesidad en nuestra sociedad actual.

La investigación documental ha permitido conocer las experiencias y resultados de grupos que han trabajado juntos en proyectos similares, identificando tanto sus logros como sus desafíos. De esta manera, se pueden extraer lecciones valiosas sobre cómo fomentar la colaboración y el compromiso en el equipo, identificando las mejores prácticas y las estrategias más efectivas para alcanzar los objetivos. Como lo es el caso de éxito de Finlandia, así como el equipo docente formado por profesorado de las Universidades de Barcelona, Autónoma de Barcelona, Vic y Lleida, ambos mencionados en el transcurso del presente estudio.

Por otro lado, la revisión de antecedentes ha permitido conocer los diferentes contextos en los que se ha desarrollado el trabajo colaborativo, así como los factores que han influido en su éxito o fracaso, permitiendo identificar las mejores prácticas, los factores clave para el éxito y las lecciones aprendidas para mejorar la efectividad del trabajo en equipo en el futuro.

En el análisis realizado en el presente estudio aplicado en la FCH, de la UABC, específicamente en el plan de estudios de la LCE, se detectaron distintas áreas de oportunidad, como el hecho de que actualmente la FCH de la UABC no ha logrado obtener los resultados esperados en la aplicación del EGEL-EDU del CENEVAL, instrumento que por medio de una evaluación a gran escala determina si los candidatos al egreso de determinado plan de estudios cuentan con los conocimientos requeridos para desempeñarse satisfactoriamente en el ámbito laboral.

El hecho de que la FCH de la UABC no alcance los resultados esperados en el EGEL-EDU requiere de una solución a la brevedad posible, pues, la calidad educativa de la institución se pone en tela de juicio, llevando de la mano, la reputación de sus egresados.

La propuesta del presente estudio es la implementación de un plan táctico que lleve a cabo estrategias claras y precisas para la creación de un colegiado intrainstitucional que permita, por medio del trabajo en equipo interdisciplinario la mejora en los resultados obtenidos en el EGEL-EDU del CENEVAL.

Sin embargo, para que el trabajo colegiado funcione de la manera esperada y se convierta en un caso de éxito, se deben tomar en consideración, primero que nada, las energías del equipo a las que los integrantes están expuestas y en las que están involucrados. Es necesario que se invierta todo el tiempo posible en la energía de producción, lo que solamente se logrará si la dinámica grupal se mantiene sana, armónica y con respeto.

Por otro lado, se debe invertir tiempo y esfuerzo en la correcta interpretación y manejo de los motivos que mueven a los integrantes a ser parte de ese equipo de trabajo. El correcto uso y definición de las metas del equipo será lo que marcará la diferencia sobre el curso que tome el trabajo colegiado. Pues esto determinará el compromiso hacia los resultados que los integrantes puedan llegar a tener. Cuanto más estén comprometidos los miembros con el grupo o más responsables se sientan de su futuro, más desarrollarán el deseo de que el grupo tenga éxito.

Es fundamental que los líderes del equipo colegiado comprendan la relación entre el compromiso de los miembros, su responsabilidad y su deseo de éxito para seleccionar tareas apropiadas que fomenten el crecimiento y desarrollo del equipo. Además, deben trabajar en conjunto con los miembros para garantizar que los objetivos del grupo sean realistas y alcanzables, y brindar el apoyo y recursos necesarios para lograrlos.

Referencias

- Aguirre, F. y Barraza, L. (2021). El trabajo colegiado y sus implicaciones: diseño de una propuesta pedagógica. *Revista Educación*, (45). <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v45n2/2215-2644-edu-45-02-00506.pdf>
- Albert-Gómez, M. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España: Mc Graw Hill. ISBN: 978-84-481-5942-9
- Anzieu, D., Martin, J. (1997). *La dinámica de los grupos pequeños*. Presses Universitaires de France. Editorial Biblioteca Nueva, S. L. Madrid.
- Ardilla, V. y Gómez, C. (2005). Trabajo en equipo: el caso colombiano. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. México. *Análisis Económico*, (XX), 147-165. <https://www.redalyc.org/pdf/413/41304307.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). *Visión y acción 2030 Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. 184. http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf
- Ayoví, J. (2019). Trabajo en equipo: clave del éxito de las organizaciones. *Revista Científica Ciencias económicas y empresariales*, (4), 58-76. <https://www.fipcaec.com/index.php/fipcaec/article/view/39/41>
- Azorín, C. y Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en Educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 7-27. doi:10.30827/profesorado.v22i2.7845
- Barraza, L. y Barraza, I. (2014). El colegiado y sus realidades. *Ra Ximhai* 10(5) Edición Especial. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134029>
- Barraza, L. y Guzmán, A. (2007). *El trabajo colegiado en las Instituciones Formadoras de Docentes*. México: COMIE. <https://bit.ly/3bIFjES>
- Becerra-Chávez, A. y Hernández-Hernández, F. (2018). Experiencia de trabajo colegiado en ciencias básicas en la Universidad Politécnica de Querétaro. *Revista de Pedagogía Crítica*, 2(5), 27-33. <https://bit.ly/30FaIr2>

- Capllonch, M., Buscà, F., Martín, M., Martínez, L. y Camerino, O. (2016). Trabajo docente en equipo en evaluación formativa. Redes de trabajo y trabajo en red en educación física. *Revista Fuentes*, (8), 176–188. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2519>
- Carmona, M. (2004). Transdisciplinariedad: Una propuesta para la Educación Superior en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 59-70 http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000200007&lng=es&tlng=es
- Cartwright, D. y Zander, A. (1980). *Dinámica de grupos. Investigación y teoría*. Editorial Trillas. México.
- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, (31), 156-169. <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n31/n31a11.pdf>
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (2023). Guía para el sustentante Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación EGEL Plus EDU. <https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2023/01/GUIA-EGEL-EDU.pdf>
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (2023). Programa de Trabajo 2023. XXX Sesión Ordinaria de la Asamblea General. https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2023/03/02_Programa-de-Trabajo-2023_SOAG_DIGITAL.pdf
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (2019). Plan estratégico 2019-2023 <https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2021/09/Plan-Estrate%CC%81gico-2019-2024.pdf>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2018). Principios y estándares para la acreditación de Instituciones de educación superior en México. <https://www.ciees.edu.mx/documentos/principios-y-estandares-para-laacreditacion-de-instituciones-de-educacion-superior-2018.pdf>

- Coca, B. (2018). Trabajo colegiado para mejorar las habilidades emprendedoras en gestión empresarial en el centro de educación técnico productivo. Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/6f67252d-3230-4d04-8c02-89efe1e03032/content>
- Cortés, R., Concepción, D., Ramos, F., López, E., y González, E. (2021). Los métodos de investigación científica y la interdisciplinariedad en la intensificación industrial: impacto económico y social. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 110-117. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n3/2218-3620-rus-13-03-110.pdf>
- Cortez, A., Garibay, M. y Rendón, H. (s.f.). Modelo sociotécnico de Tavistock. <https://carec.com.pe/biblioteca/biblio/4/11/4.1%20Sistema%20Socio%20Tecnico%20Tavistock.pdf>
- Cotera, E. (2017). *Calidad Educativa*. Edición Kindle.
- De la Tejera, N., Cortés, C., Viñet, L., Pavón I. y De la Tejera, A. (2019). La interdisciplinariedad en el contexto universitario. *Rev Panorama. Cuba y Salud*. 14(1), 58-61. <https://www.medigraphic.com/pdfs/cubaysalud/pcs-2019/pcss191q.pdf>
- Durand, J., (2014). Coordinadas metodológicas. De cómo armar el rompecabezas. https://mmp.opr.princeton.edu/JorgeDurand/PDF/Durand_CoordenadasMetodolog%C3%ADcas.pdf
- Espinoza, E. (2019). Planeación microcurricular desde la interdisciplinariedad en las carreras docentes. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(3), 198-213. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/203/260>
- Esquivel, M. (s.f.). Las competencias genéricas en el marco de la reforma integral de la educación media en México. UNAM. <http://www.cch-oriente.unam.mx/pdf/areas/taller/ponencias-xiii/miguel-carlos-esquivel-pineda.pdf>
- Facultad de Ciencias Humanas. (2021). Plan de desarrollo 2018-2022. <http://fch.mxl.uabc.mx/plan-de-desarrollo/>

- Fandiño, D. (2014). Trabajo en equipo: su aplicación según enfoques. Universidad de Costa Rica. <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000247.pdf>
- Follari, R. (2007). La interdisciplina en la Docencia. Polis, Revista académica de la Universidad Bolivariana, 6(16). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30501603>
- Fraile, A. (2003). Modelos y tradiciones en la formación del profesorado de Educación Física. Madrid. Didáctica de la Educación Física. 291-314.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Sevilla, España: Publicaciones M-CEP. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=79361>
- Gobierno del Estado de Baja California. (2020). Plan Estatal de Desarrollo 2020-2024. <https://www.bajacalifornia.gob.mx/Content/doctos/Plan%20Estatal%20de%20Desarrollo%20de%20Baja%20California%202020%202024%20VERSIO%20EDITORIAL%2012032020.pdf>
- Gómez, M., Escofet, A. y Freixa, M. (2014). Los equipos docentes en la educación superior ¿Utopía o realidad? Universidad de Barcelona. Revista española de pedagogía, 509-523. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/09/259-07.pdf>
- Gómez, A y Acosta, H. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. ACIMED, 11(6) http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600011&lng=es&tlng=es.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos. Madrid: Editorial Morata. Ministerio de Educación, política social y deporte. https://www.academia.edu/26131586/7_Principio_de_un_liderazgo_sostenible
- Hernández, F., Carro, A. y Carrasco, M. (2017). Trabajo colegiado en la investigación: el cuerpo académico gestión y políticas educativas de la universidad autónoma de Tlaxcala. Debates en Evaluación y Curriculum.

Congreso Internacional de Educación.

<https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/pdf2016/F029.pdf>

Hidalgo, C. (2016). La Universidad de Buenos Aires y la interdisciplina. Universidad de Buenos Aires. 4(10) 109-128.

https://ru.ceiich.unam.mx/bitstream/123456789/3454/1/La_universidad_de_buenos_aires_Interdisciplina_v4n10.pdf

Jaramillo, R. (2012). Trabajo en equipo. Subsecretaría de Administración y Finanzas. Dirección general de recursos humanos. Dirección general adjunta de administración del servicio profesional de carrera y capacitación. Departamento de capacitación y desarrollo de habilidades.

<http://dgrh.salud.gob.mx/Formatos/MANUAL-DE-TRABAJO-EN-EQUIPO-2012.pdf>

Jiménez, J. (2018, agosto). El modelo educativo de la UABC y su correspondencia con el EGEL: discursos orientados hacia la calidad, competencia y rendición de cuentas. Congreso internacional de educación.

<https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/D001.pdf>

Knights, D. y McCabe, D. (2000). Bewitched, bothered and bewildered: the meaning and experience of teamworking for employees in an automobile company. Lancaster University Management School. Human Relations.

<https://www.researchgate.net/publication/241649214>

Kuhn, T., (1971). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de cultura económica.

https://mmp.opr.princeton.edu/JorgeDurand/PDF/Durand_CoordenadasMetodolog%C3%ADcas.pdf

Lester, J. y Evans, K. (2009). Instructors' Experiences of Collaboratively Teaching: Building Something Bigger, International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 373-382. <http://www.isetl.org/ijtlhe>

Lombardo, P. (2019). Todos los beneficios del trabajo en equipo. European Business School. Escuela Europea de Dirección y Empresa.

<https://www.eude.es/blog/beneficios-del-trabajo-equipo/>

- Madueño, M., Márquez, L., Hurtado, A. (2021) Trabajo colegiado entre pares y su función en la formación docente. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2305.pdf>
- Maisy, M. (2019). El trabajo en equipo como factor clave para la eficiencia en la gestión del Capital Humano. Universidad Nacional de San Martín.
<https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/968/1/TFPP%20EEYN%202019%20MM.pdf>
- Manrique, K. (2013). Desarrollo de sistemas socio técnicos en el área de seguridad y salud en el trabajo de una empresa de servicios. Pontificia Universidad Católica del Perú.
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5517/MANRIQUE VALENZUELA KATY DESARROLLO SERVICIOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, F. (2010). Los indicadores como herramientas para la evaluación de la calidad de los sistemas educativos. Tlaquepaque.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200004
- Martínez, J., Ramírez, A. y Ramírez, J. (2019). Experiencias del trabajo colegiado en la Universidad Autónoma de Nayarit: una mirada desde las academias. Revista Digital de Investigación Turística. KIKAME, 7(7), 55-70.
<https://www.researchgate.net/publication/338594655>
- Martínez, N., Ruiz, E., Galindo, R. y Galindo, L. (2015). La investigación acción en el trabajo colaborativo colegiado como estrategia para mejorar la práctica docente. Campus Virtuales, 4(1), 56-64.
<http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/69/68>
- Medina, M. y Barquero, J. (2015). 20 Competencias profesionales para la práctica docente. México. ISBN 978-607-17-1197-7
- Posada, R. (2004). Formación Superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante, Revista

Iberoamericana de Educación.

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/648Posada.PDF>

- Pedroza, R. (2006). La interdisciplinariedad en la universidad. *Tiempo de educar. Revista internacional de investigación educativa*, (7), 69-98.
<https://www.redalyc.org/pdf/311/31171304.pdf>
- Serrano, A. (2019). Gestión del director y su influencia en la planificación curricular de los docentes de la Escuela de Educación Básica Quinto Guayas, Guayaquil. Perú. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/43375>
- Smith, M. F., Álvarez, Villamarín, & García, J. (2011). Tesis. La transformación de la gestión directiva. Bogotá.
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1434/MateusFerroSmith20?sequence=1>
- Sotolongo, P., Delgado, C. (2016). La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*.
<https://doi.org/10.18046/ref.i10.2631>
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid Ediciones Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/12/JurjoTorres_Globalización_prw.pdf
- Ocaña, Y. (2011). Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. 15(27), 165-179.
https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2011_n27/a11v15n27.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Ramírez, E., Rivera, M., Azpeitia, E., Amezcua, M. y Barajas, J. (2018). Análisis del diagnóstico e intervención organizacional en MIPYMO'S del sur de Jalisco: una revisión desde el desarrollo organizacional. 6(4) 51-65.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3196076

- Rodríguez, M. (s.f.). La interdisciplinariedad: Acción comunicativa científica y humana. Centro de Servicios Pedagógicos.
http://ayura.udea.edu.co/servicios/1_5.htm
- Universidad Autónoma de Baja California, (2021). Estatuto escolar de la Universidad Autónoma de Baja California.
http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/Estatutos/03_EstatutoEscolarUABC_Reforma_May_202021.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California, (2019). Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023.
http://cisaluduvp.tij.uabc.mx/wp-content/uploads/2020/05/PDI_2019-2023..pdf
- Vázquez, J., Bastidas, B., Hiraes, M., Botello, R. y Ramírez, A. (s.f.). La evaluación de egresados de licenciatura, una perspectiva comparada entre los resultados obtenidos en dos versiones del EGEL CENEVAL.
<https://www.saece.com.ar/docs/congreso4/trab45.pdf>
- Vázquez, J., Montaña, A., Bastidas, B., Hiraes, M., Botello, L. (2011). El desempeño del estudiante de Ciencias de la Educación de la UABC en el EGEL CENEVAL nueva generación 2010. Congreso internacional de educación.
<https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/pdf2011/E046.pdf>