



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Informática  
Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa

La acreditación de la calidad como eje nodal del diseño curricular de un programa de posgrado no presencial: Análisis hermenéutico-sistémico de las experiencias

**Tesis**

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de Doctor en Innovación en Tecnología Educativa

**Presenta:**

Ricardo Chaparro Sánchez

**Dirigido por:**

Dra. Magda Concepción Morales Barrera

Dra. Magda Concepción Morales Barrera  
Presidente

Dra. Reinalda Soriano Peña  
Secretario

Dra. Leticia Pons Bonals  
Vocal

Dra. Ma. Teresa García Ramírez  
Suplente  
Dr. Alexandro Escudero Nahón

Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.  
Diciembre, 2019

## RESUMEN

En la tesis se llevó a cabo el análisis hermenéutico-sistémico de la experiencia de diseño curricular del programa de Maestría en Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje y su relación con la calidad educativa y la acreditación. La Maestría es el primer posgrado a distancia acreditado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en la Universidad Autónoma de Querétaro, al igual que uno de los 27 posgrados acreditados actualmente en la modalidad a distancia a nivel nacional, lo cual corresponde al 1% del total de los programas registrados en el Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad. El análisis hermenéutico permitió dar cuenta de la experiencia configurada a partir de los significados de calidad y acreditación que fueron marcando pautas en los momentos nodales del diseño curricular. Por otro lado, considerar el diseño curricular desde una perspectiva sistémica, permitió entender las vinculaciones entre los distintos componentes de este sistema abierto, identificando las condiciones iniciales, las entradas, los insumos y las salidas. Estos vínculos se muestran en todas las fases del proceso y dejan huellas en los procedimientos y documentos producidos, cristalizándose en el diseño curricular del programa académico. La mirada crítica recuperada de la propuesta teórica de Popkewitz (1994) completa la base del ejercicio analítico que aquí se propone, desde esta se entienden las condiciones político-normativas que se expresan en los programas y políticas educativas en las que se establecen las condiciones de acreditación y los principios educativos de calidad educativa como marcos de regulación de los estudios de posgrado en México. A partir del análisis realizado se puede sostener que las condiciones normativas y políticas inciden en la toma de decisiones de quienes participan en el diseño curricular, las cuales están permeadas por la tensión entre los significados de calidad asumidos por los participantes y los criterios de acreditación; en esta tensión se producen los momentos significativos del diseño curricular.

**Palabras clave:** Diseño Curricular, Calidad, Acreditación, Posgrado, Educación a Distancia

## ABSTRACT

The thesis presents the hermeneutic-systemic analysis of the curricular design experience of the program in Virtual Learning Teaching Environments and its relationship with educational quality and accreditation. The Master is the first distance postgraduate accredited by the National Council of Science and Technology at the Autonomous University of Querétaro, as well as one of the 27 postgraduates currently accredited in the distance modality at nationwide, this corresponds to 1% of the total of the programs registered in the Register of the National Quality Postgraduate Program. The hermeneutical analysis allowed us to give an account of the experience configured based on the quality and accreditation meanings that were setting guidelines in the nodal moments of the curricular design. On the other hand, considering the curricular design from a systemic perspective, allowed us to understand the links between the different components of this open system, identifying the initial conditions, the inputs and the outputs. These links are shown in all phases of the process and leave traces in the procedures and documents produced, crystallizing in the curricular design of the academic program. The critical look recovered from Popkewitz (1994) theoretical proposal complete the basis of the analytical exercise proposed here, from this, the normative political conditions that are expressed in the educational programs and policies in which the accreditation conditions and educational principles of educational quality are established as regulatory frameworks for postgraduate studies in Mexico are understood. From the analysis carried out, it can be argued that the normative and political conditions affect the decision-making of those who participate in the curriculum design, which are permeated by the tension between the quality meanings assumed by the participants and the accreditation criteria; in this tension the significant moments of the curricular design occur.

**Keywords:** Curriculum Design, Quality, Accreditation, Hermeneutics, Postgraduate, Distance Education

***A mi Familia:***

Jeral, Jery y Richi

Quienes han invertido lo más valioso  
de nuestras vidas en lograr esta meta

“El tiempo de familia”

## AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma de Querétaro, que ha representado mi casa, el sustento de mi familia y mi espacio de inspiración y entrega académica.

A mi directora de tesis, Dra. Magda Concepción Morales, quien con paciencia y perseverancia ha dirigido el proyecto y con su guía me ha permitido concluir satisfactoriamente el grado.

A la Doctoras Reinalda Soriano y Leticia Pons quienes dieron seguimiento durante estos años. Sus aportaciones y acotamiento del proyecto fueron invaluable para culminar el proceso formativo.

Al Dr. Alexandro Escudero, compañero entrañable en este camino universitario, de quien agradezco su apoyo.

A la Dra. Ma. Teresa García Ramírez, con quien he compartido gran parte de mi vida universitaria a quien agradezco su revisión exhaustiva y amistad por tantos años.

## **AGRADECIMIENTO ESPECIAL**

Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto

**“Culturas epistémicas, formación científico-tecnológica e innovación en posgrados no escolarizados del PNPC”**

financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), en la convocatoria 2016, Fronteras de la Ciencia

## **i. Tabla de contenidos**

<b>i. Tabla de contenidos.....</b>	<b>vii</b>
<b>ii. Índice de tablas.....</b>	<b>x</b>
<b>iii. Índice de figuras.....</b>	<b>xi</b>
<b>iv. Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>iv.1 Problema.....</b>	<b>3</b>
<b>iv.2 Justificación.....</b>	<b>5</b>
<b>iv.3 Preguntas de investigación .....</b>	<b>8</b>
<b>iv.4 Objetivo general.....</b>	<b>8</b>
<b>iv.5 Objetivos específicos .....</b>	<b>8</b>
<b>iv.6 Estructura del documento .....</b>	<b>9</b>
<b>1. Revisión histórico-política de los posgrados no escolarizados.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Breve reseña histórica de la educación a distancia.....</b>	<b>11</b>
<b>1.2 La educación a distancia en México .....</b>	<b>14</b>
<b>1.3 Consideraciones sobre la calidad en las políticas educativas nacionales.....</b>	<b>18</b>
<b>1.4 Acreditación de los posgrados no escolarizados.....</b>	<b>23</b>
<b>1.5 La educación no escolarizada en el marco institucional de la UAQ .....</b>	<b>27</b>
1.5.1 Normatividad institucional y órganos de autoridad universitaria.....	31
1.5.2 Al interior de la Facultad de Informática.....	32
<b>2. Perspectiva teórica de la investigación .....</b>	<b>34</b>
<b>2.1 La calidad educativa en la educación no escolarizada .....</b>	<b>34</b>
<b>2.2 Perspectiva crítica de las políticas educativas .....</b>	<b>39</b>
<b>2.3 Ejes conceptuales de la Investigación.....</b>	<b>43</b>
2.3.1 Diseño curricular .....	43
2.3.2 Calidad educativa .....	47
2.3.3 Acreditación .....	51

<b>3. Marco Metodológico.....</b>	<b>56</b>
<b>3.1 Evolución de la propuesta metodológica .....</b>	<b>56</b>
<b>3.2 El análisis hermenéutico .....</b>	<b>62</b>
<b>3.3 Reflexión epistemológica.....</b>	<b>64</b>
<b>3.4 Método .....</b>	<b>66</b>
<b>3.5 Condiciones técnicas .....</b>	<b>70</b>
<b>3.6 Diseño instrumental .....</b>	<b>72</b>
3.6.1 Contexto histórico y diario de campo .....	72
<b>3.7 Acción procedimental.....</b>	<b>73</b>
3.7.1 Reconstrucción del diario de campo .....	73
3.7.2 Componentes de la revisión sistémica .....	76
3.7.3 La selección de significados.....	77
3.7.4 El análisis en profundidad .....	79
<b>4. Resultados .....</b>	<b>80</b>
<b>4.1 Experiencias en el diseño curricular de la MIEVEA .....</b>	<b>80</b>
<b>4.2 El objeto de estudio hermenéutico .....</b>	<b>86</b>
<b>4.3 Los participantes (Roles y conocimientos).....</b>	<b>87</b>
<b>4.4 Documentos, externos y productos (Tipos, relaciones y acciones) .....</b>	<b>89</b>
<b>4.5 El contexto temporal .....</b>	<b>92</b>
4.5.1 Implicaciones temporales vs decisiones.....	99
<b>4.6 Análisis.....</b>	<b>100</b>
4.6.1 Análisis estructural del texto base .....	100
4.6.2 Proceso y relación histórica.....	103
4.6.3 Objeto del texto, definiciones y resultados.....	106
4.6.4 Categorías.....	117
<b>4.7 Elementos para la reflexión .....</b>	<b>126</b>
4.7.1 Carácter lingüístico de los significados.....	126
4.7.2 Análisis semiótico .....	132
<b>5. Discusión .....</b>	<b>139</b>
<b>5.1 Respuestas a las preguntas de investigación .....</b>	<b>139</b>

5.2	Conclusiones .....	144
5.3	Oportunidades de investigación a futuro .....	148
6.	Referencias .....	150
	Anexos .....	161
	Anexo 1. Publicación en Congreso Internacional .....	161
	Anexo 2. Publicación en Congreso Local .....	165
	Anexo 3. Publicación de Capítulo 1 .....	166
	Anexo 4. Publicación de Capítulo 2 .....	170
	Anexo 5. Publicación en Revista 1 .....	174

Dirección General de Bibliotecas UAO

## ii. Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> Principios de la modalidad a distancia en México .....	<b>17</b>
<b>Tabla 2.</b> Evaluación, acreditación o certificación.....	<b>38</b>
<b>Tabla 3.</b> Condiciones de la estructura de la investigación desde la perspectiva del método. ....	<b>66</b>
<b>Tabla 4.</b> Conceptualización del método en la investigación .....	<b>68</b>
<b>Tabla 5.</b> Propuesta de tabla de recuperación de experiencias. ....	<b>73</b>
<b>Tabla 6.</b> Documentos electrónicos revisados .....	<b>76</b>
<b>Tabla 7.</b> Experiencias notables del diseño curricular. ....	<b>82</b>
<b>Tabla 8.</b> Experiencias en lo normativo institucional. ....	<b>84</b>
<b>Tabla 9.</b> Experiencias en lo normativo externo a la institución. ....	<b>85</b>
<b>Tabla 10.</b> Participantes y su especialidad.....	<b>87</b>
<b>Tabla 11.</b> Configuración de experiencias en el tiempo .....	<b>99</b>
<b>Tabla 12.</b> Etiquetado, descripciones y definiciones. ....	<b>107</b>
<b>Tabla 13.</b> Relaciones cruzadas entre los significados encontrados. ....	<b>134</b>

### iii. Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> La acreditación en México de posgrados no presenciales .....	27
<b>Figura 2.</b> Estructura de intección. Fuente. (Cárcamo, 2016).....	65
<b>Figura 3.</b> Elemento individual, convocatoria a reunión.....	74
<b>Figura 4.</b> Cadenas de correos electrónicos. Fuente: Desarrollo propio.....	75
<b>Figura 5.</b> Revisión sistémica de los procesos. Fuente: Desarrollo propio.....	77
<b>Figura 6.</b> Recuperación de significados (etiquetas). Fuente: Desarrollo propio.....	78
<b>Figura 7.</b> Para versiones múltiples, utilizando ATLAS.ti. Fuente: Desarrollo propio.....	78
<b>Figura 8.</b> Tabla de integración de etiquetas, códigos. Fuente: Desarrollo propio.....	79
<b>Figura 9.</b> Evolución del documento. Fuente: Desarrollo propio.....	90
<b>Figura 10.</b> Contexto temporal de la creación del documento. Fuente: Desarrollo propio.....	93
<b>Figura 11.</b> Descripción del texto. Fuente: Desarrollo propio.....	101
<b>Figura 12.</b> Procesos fundamentales y su relación histórica. Fuente: Desarrollo propio.....	104
<b>Figura 13.</b> De la calidad educativa a la acreditación Fuente: Desarrollo propio.....	118
<b>Figura 14.</b> De la Modalidad No escolarizada Fuente: Desarrollo propio.....	119
<b>Figura 15.</b> De las condiciones disciplinares Fuente: Desarrollo propio.....	120
<b>Figura 16.</b> La significación del docente. Fuente: Desarrollo propio.....	121
<b>Figura 17.</b> La significación de la institución. Fuente: Desarrollo propio.....	122
<b>Figura 18.</b> La significación de los estudiantes. Fuente: Desarrollo propio.....	123
<b>Figura 19.</b> Programa o plan de estudios. Fuente: Desarrollo propio.....	125
<b>Figura 20.</b> Categorías por coincidencias. Fuente: Desarrollo propio.....	133

#### iv. Introducción

Las políticas educativas en el siglo XXI promueven y apoyan la creación de programas educativos a distancia, que proliferan a partir de la escalada tecnológica en Comunicaciones y Tecnologías de la Información. Dichas tecnologías logran cada día una mayor penetración social y se han convertido en un medio eficaz para mantener comunicación entre los sistemas educativos mediados, alumnos y docentes, con ello se rompe la barrera de la escolarización síncrona y dependiente de la asistencia a un espacio designado para el estudio, estas condiciones representan la base del **problema** que se atiende en este documento.

Las **condiciones actuales** que enfrentan las instituciones educativas, resultan del reto de brindar dentro en su oferta educativa programas utilizando las modalidades mediadas por tecnología que les permitan ampliar la cobertura, incrementar la oferta educativa y promover modelos de educación diferentes a los tradicionales, garantizando la calidad educativa. Este reto es afrontado en lo cotidiano por las distintas instituciones educativas en nuestro país, entre estas la Universidad Autónoma de Querétaro, que como respuesta, diseñó dentro de la Facultad de informática el primer programa de posgrado en modalidad a distancia, este diseño constituye el referente empírico de la tesis, que se plantea como **objetivo** analizar, desde una perspectiva hermenéutica-sistémica, los significados de calidad y acreditación que moldearon el diseño curricular de este programa. Recuperar estos significados conlleva reconocer las condiciones históricas y políticas en que se producen, así como los marcos de referencia y los espacios normativos desde los que se están regulando los procesos de acreditación de la calidad educativa.

La recuperación de significados se realiza en el **marco metodológico** que incluye la aplicación de un método, técnicas e instrumentos, orientados por el paradigma hermenéutico de investigación. En cuanto al estadio de tiempo y su

ubicación, la investigación se sitúa en el período que comprende de enero de 2015 a julio de 2015, lapso de tiempo en el que se desarrollaron las etapas básicas para la creación del programa, a saber: elaboración del análisis de pertinencia y recuperación de las necesidades sociales, diseño curricular, y acreditación del programa por el CONACyT.

Los **resultados** dan cuenta de los significados de calidad y acreditación presentes en el diseño curricular; desde la visión crítica que se asume, se establecen distinciones que posibilitan cuestionar la relación en la que la calidad educativa queda subsumida a la acreditación, producida por las condicionantes de las políticas educativas y económicas que regulan los posgrados en México.

#### **iv.1 Problema**

La promoción desde la política de Estado de incrementar la oferta educativa y resolver los problemas de cobertura en el territorio mexicano a través de las modalidades educativas a distancia, ha incitado a las Instituciones de Educación Superior (IES) a fomentar el diseño curricular de programas educativos a distancia; sin embargo, estos programas se enfrentan al reto de atender estas demandas y, a la vez, las resultantes de las políticas educativas dirigidas a la acreditación de la calidad. La Universidad Autónoma de Querétaro no ha sido ajena a este reto, ante el cual ha desarrollado programas educativos que le permiten ocupar un espacio en la oferta nacional de programas educativos en esta modalidad, respondiendo a los criterios de acreditación de los organismos que regulan esta oferta.

Cabe mencionar que en el nivel posgrado, las políticas educativas buscan regular la oferta mediante programas de acreditación que “preman” a las IES condicionando el financiamiento de acuerdo a los programas acreditados con los que cuenten, y a los propios estudiantes a través de becas por estudiar en estos programas. Aunque la acreditación se fundamenta en la demanda del reconocimiento de la calidad educativa, en algunas ocasiones se observa que la calidad educativa puede quedar subordinada a la acreditación, sobre todo cuando los programas asumen como premisa “cumplir” con los criterios e indicadores de los organismos acreditadores, incluso por encima de los procesos educativos. De aquí deriva la importancia de una investigación que busca dar cuenta de los significados y relaciones de la calidad y la acreditación de la calidad en un programa de posgrado no escolarizado acreditado por el PNPC.

En ese sentido, conviene señalar que en 2013 el CONACyT definió las políticas que conducen el deseable de acreditación (modelo) de los programas *No*

*Escolarizados*<sup>1</sup>, y a partir del mismo y del antecedente de acreditación de los programas científicos dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), estableció el marco de referencia para la acreditación de dichos programas.

La Facultad de Informática de la Universidad Autónoma de Querétaro, en el proceso de atender las demandas sociales sobre nuevos programas, promovió en 2015 el diseño de un programa de Maestría en el área de Tecnología Educativa, posteriormente y ante las condiciones mencionadas, se decidió que ese programa se desarrollara en la modalidad no escolarizada. Esta decisión implicó que los académicos que realizaron el diseño curricular tuvieran que atender distintas condiciones normativas y formativas, implícitas en el modelo de acreditación del PNPC. Ante la realidad de no contar con experiencias previas, los retos fueron diversos y el camino desconocido. Es importante mencionar que hasta entonces había solo tres programas no escolarizados acreditados a nivel nacional en comparación con más de 2500 programas acreditados en los posgrados escolarizados en ese año.

El problema enfrentado en el diseño curricular es complejo. Por tanto, es importante reconocer las condicionantes que fueron ciñendo la toma de decisiones de quienes trabajaron en el diseño curricular del programa, así como los significados e interpretaciones que se fueron construyendo en la experiencia. Además de reconocer que representa un problema que justifica el trabajo de investigación, en tanto promueve la recuperación de la experiencia como vía para la construcción del conocimiento y como base de la innovación educativa, además de que incentiva la recuperación de las relaciones educativas y enfatiza en el papel de la Tecnología Educativa, eje disciplinar del programa.

---

<sup>1</sup> El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, (CONACyT, 2014a) clasifica los programas educativos en modalidades a distancia, semi presenciales y mediados por Tecnologías, como “No escolarizados”.

## **iv.2 Justificación**

El diseño de la Maestría en Innovación en Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje, como primer programa de posgrado no presencial en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) tuvo como propósito dar respuesta a las inquietudes, necesidades y capacidades con que cuenta la institución en el ámbito multidisciplinar de la innovación en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje.

Dicha experiencia recorrió caminos poco explorados ante las interrogantes del diseño curricular, como las describe Díaz-Barriga, Lule, Pacheco-Pinzón, Saad Y Rojas (2012): Las dimensiones técnicas, sociales, culturales, prospectivas, económicas etc., se atienden de acuerdo a las necesidades y capacidades que cada institución representa, de igual manera el entorno social, económico y político plantean una serie de fronteras y alcances en los cuales cualquier grupo responsable de realizar el diseño curricular deberá de solventar.

La modalidad no presencial presenta uno de los retos que se asumen en el proceso de manera prospectiva, a partir de este punto se consideran dos implicaciones directas que se asocian a esta decisión, obtenidas del estudio de pertinencia (Chaparro, García y Guzmán, 2013).

- La necesidad de incrementar la cobertura de programas de posgrado en el área de Tecnología Educativa, premisa obtenida del estudio de pertinencia para los estudios de posgrado de la Facultad de Informática
- La necesidad de atender las necesidades mediante un programa profesionalizante, ya que se enfoca dicho programa a la necesidad formativa de los docentes en activo.

Aclarando que el estudio identificó que un gran porcentaje de los egresados de la Facultad de Informática que buscan estudiar un posgrado, ejercen la docencia como actividad principal o complementaria en su quehacer profesional. También se

observa que la mayoría de candidatos no tienen capacidad de dedicar tiempo completo a su formación.

Estas dos necesidades se enmarcan como premisas de los estudios no presenciales (disociación distancia-tiempo con respecto a la presencialidad). Sumado a lo anterior, según Solar (2008), el diseño curricular debe atender a cuatro criterios:

- Asegurar la calidad.
- Asegurar la factibilidad.
- Mantener la flexibilidad.
- Maximizar la experiencia de quienes lo aplicarán.

El desarrollo del proyecto de investigación conllevó un análisis de las acciones del diseño curricular que involucró diversos elementos interrelacionados, entre los cuales se pueden mencionar: el análisis de las necesidades sociales levantadas en el estudio de pertinencia social, el marco educativo que permite construir la oferta, las competencias disciplinares del grupo integrado, así como aquellas que enmarcan el diseño desde la institución, el marco legal normativo y los requisitos de la acreditación de la calidad en los programas no presenciales.

Cabe mencionar que inicialmente se realizó un análisis de necesidades sin atender propiamente metodologías de diseño curricular, en una serie de discusiones que buscaban posicionar las necesidades del mercado y las oportunidades que se tenían con los recursos humanos con que contaba la Facultad de Informática y la propia Universidad.

De acuerdo con Díaz-Barriga et. al. (2012), el diseño curricular consiste en el diseño de una estructura organizada de conocimientos de procesos y técnicas aplicadas en la concepción de un plan educativo que busca construir y dar respuestas sistémicas a los problemas planteados desde la institución educativa.

Estos aspectos conllevaron a definir el objeto de esta investigación, en la que se desarrolla un análisis desde la perspectiva *hermenéutica* y con un enfoque sistémico del proceso de diseño curricular del posgrado no presencial en la Universidad Autónoma de Querétaro (Maestría en Innovación en Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje –MIEVEA-) con la finalidad de reconocer los significados de la calidad y acreditación que permearon el diseño curricular, así como las huellas impresas por las condiciones político-económicas vigentes y sus implicaciones en la toma de decisiones de los participantes del diseño.

El estudio contempla la aplicación sistémica<sup>2</sup> del *análisis hermenéutico*, con esto es posible reconstruir el contexto histórico de la creación del programa, desde un planteamiento lógico, aplicable e interpretable bajo las condiciones actuales. Además que permite realizar el análisis hermenéutico buscando interpretar los significados relacionados con la calidad y la acreditación que guiaron el desarrollo de la propuesta o que se generaron a partir de las experiencias en el diseño curricular; las lecturas se proponen desde una mirada crítica basada en Popkewitz (1991, 1994, 1997 y 2010), desde la cual se pretende entrever las huellas impresas por las condiciones político-económicas vigentes y sus implicaciones en la toma de decisiones de los participantes del diseño curricular.

Respecto al abordaje metodológico, es importante mencionar que la *hermenéutica* como perspectiva de análisis se posiciona en el paradigma interpretativo y su diseño instrumental en un proceso de investigación es considerado como cualitativo. En ese tenor, se recupera a Cárcamo (2016) quien propone un planteamiento hermenéutico que parte de la reconstrucción fundamental del proceso histórico, mediante dos niveles de interpretación: Lingüístico y Semiótico. Por otro lado, la finalidad de la investigación retoma la

---

<sup>2</sup> Refiriendo a la aplicación sistémica, a la construcción a través de estructuras y vistas funcionales de la construcción de las relaciones y acciones en el análisis hermenéutico, propuesto en Cossio (2014) y Sanvisens (1972).

propuesta de una estructura sistémica de Sanvisens (1972) pretendiendo establecer, a través de dicha estructura un desarrollo con una mirada funcional de la construcción de las relaciones y acciones que se realizaron durante el diseño, implicando con ello la apertura del sistema, ya que se encuentra inmerso en el contexto sociohistórico que lo influye.

#### **iv.3 Preguntas de investigación**

1. ¿Cuáles son los componentes (condiciones iniciales, Insumos, Procesos y Salidas) que conforman el sistema “diseño curricular de la MIEVEA”?
2. ¿Cuáles son las condiciones que estuvieron presentes en la conformación del sistema?
3. ¿Cuáles son los significados de calidad y acreditación que permean el sistema?
4. ¿Cuáles son las relaciones entre calidad y acreditación de la calidad que se establecieron al interior del sistema?

#### **iv.4 Objetivo general**

Analizar desde una perspectiva hermenéutica-sistémica el diseño curricular de la MIEVEA para identificar los significados de calidad y acreditación que lo moldearon, así como las condiciones históricas y políticas vinculadas a la producción de esos significados.

#### **iv.5 Objetivos específicos**

1. Identificar los componentes (condiciones iniciales, insumos, procesos y salidas) que conforman el sistema denominado “Diseño curricular de la MIEVEA”
2. Analizar las condiciones histórico-políticas presentes en la conformación del sistema.

3. Identificar los significados de calidad y acreditación que permean el sistema.
4. Describir las relaciones entre calidad y acreditación establecidas al interior del sistema.

#### **iv.6 Estructura del documento**

En los siguientes párrafos, se describe el contenido de la tesis, organizada en cinco capítulos mediante los que se presenta el contexto histórico-político, las bases teórico-conceptuales, la metodología y los resultados de la investigación.

En el capítulo uno, se expone una revisión histórica política de los posgrados no escolarizados, así como el contexto de educación a distancia en México, la educación no presencial en el ámbito internacional, la educación a distancia en el desarrollo nacional y se determina la importancia de la acreditación de la calidad en programas a distancia. Finalmente se hace énfasis en la revisión de los motivos que han llevado históricamente a la educación no presencial hacia la acreditación como una necesidad para dar validez social y pertinencia, al menos en un sentido de la propia acreditación.

En el segundo capítulo se realiza un análisis sobre el contexto teórico de la investigación, atendiendo el espacio contextual de la misma y estableciendo el marco teórico, cuyo fin es generar bases teóricas y conceptuales que permitan fundamentar el análisis del problema, a partir de comprender las formas en que se han atendido en otros países, considerando las diferencias en los contextos particulares. Al finalizar dicho capítulo se da cuenta de la visión crítica que permite dar un sentido a la discusión, mediante lecturas que permiten cuestionar la relación del contexto sociohistórico en la producción de los significados de calidad y acreditación, presentes en el diseño curricular de la MIEVEA.

En el capítulo tercero, se describe la propuesta metodológica de la tesis, esta parte de una revisión sobre la evolución metodológica de la investigación, desde su origen, identificando las situaciones y acotaciones que permitieron ajustar los

objetivos, el abordaje metodológico, la selección de técnicas y el diseño de los instrumentos que se utilizaron, así como su propia justificación, la cual transitó del diseño de un modelo para asegurar la calidad en posgrados a distancia (como propuesta inicial) hasta al análisis hermenéutico como método, considerando una reflexión epistemológica del mismo y las condiciones técnicas para su aplicación. De igual forma, se detalla el diseño instrumental y las acciones procedimentales que se aplicaron en el desarrollo de la investigación.

En el capítulo 4, se presentan los resultados del análisis de los datos obtenidos, en un primer momento, estos datos se organizaron, luego se analizaron y finalmente se interpretaron en dos niveles: lingüístico y semiótico. A partir de ello, se generaron algunas respuestas a las preguntas de investigación, lo cual se hace en la discusión, en donde se incluyen también las conclusiones de este estudio.

## 1. Revisión histórico-política de los posgrados no escolarizados

En este primer capítulo se revisan los antecedentes de la investigación; inicia con la contextualización del problema a partir de la revisión histórica de la educación a distancia, esta historia se plantea describiendo su emergencia en el contexto internacional y en el nacional (apartados 1.1 y 1.2); posteriormente se aborda el tema de la calidad en las políticas educativas nacionales y particularmente en el modelo de acreditación del posgrado (apartados 1.3 y 1.4); finalmente se concluye con una revisión sobre la educación no escolarizada en el marco institucional de la UAQ (1.5). Esta revisión permite identificar las condiciones históricas y políticas que enmarcaron el proceso de diseño curricular de la MIEVEA, considerando su definición como un posgrado *no escolarizado*<sup>3</sup> y los retos surgidos de la necesidad de acreditar dicho programa, ambas situaciones juegan un papel fundamental en la construcción de los significados de calidad y acreditación que orientaron el proceso.

### 1.1 Breve reseña histórica de la educación a distancia

La educación a distancia puede considerarse como una lógica educativa, caracterizada porque entiende la educación como un proceso que no se delimita por la escuela como espacio físico o geográfico, ni por las delimitaciones temporales que exigen la sincronía como condición para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es en esta lógica en la que se puede ubicar la **educación no escolarizada**, término usado en el modelo de acreditación de CONACyT (2014c), como una modalidad que agrupa varias modalidades educativas, clasificadas a partir de las relaciones que se establecen entre dos ejes estructurantes, la distancia y el tiempo; en esta clasificación, se describe la educación a distancia como una de las modalidades educativas incluidas en la categoría educación no escolarizada. A pesar de que el uso de estos términos da lugar a interesantes cuestionamientos y

---

<sup>3</sup> Posgrados no escolarizados: Se recupera el término utilizado en (CONACyT, 2014c) y es referido a las modalidades de educación a distancia y mixta.

debates, en este trabajo se asumirá la definición planteada por el CONACyT (2014c), en tanto es la establecida en el marco de referencia al que respondió la MIEVEA en la búsqueda de acreditación; en el siguiente capítulo se describe con más detalle en qué consiste la educación no escolarizada de acuerdo con CONACyT y las modalidades que la componen.

Volviendo a la lógica de la educación a distancia, planteada al inicio del sub apartado, es evidente que en la actualidad se ha expandido, en buena parte por la inclusión del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), principalmente por la aparición de Internet, que funciona como una herramienta que ha permitido la integración masiva en la educación; con ello, se han incrementando las posibilidades educativas a través de la mediación de las tecnologías, que diversifican los procesos de enseñanza. De ahí que resulte interesante revisar los factores que han posibilitado esta expansión, recalcando la importancia del impulso que ha recibido desde las políticas educativas.

De acuerdo con Jardines (2009) el origen de la educación a distancia se remonta al uso de materiales impresos que facilitaban el aprendizaje de nuevos conocimientos, aun sin la presencia de un maestro. La solución exigía propiamente la disciplina de quien la usaba, el medio de comunicación empleado era el correo tradicional, los materiales de aprendizaje comprendían textos, ejercicios y manuales, que se retroalimentaban a través de un examen devuelto por el sistema postal. Históricamente se ubican tres generaciones o impulsos de la educación a distancia:

- La primera generación es descrita por Jardines (2009), donde las instituciones se promocionaban por medio de anuncios en revistas y periódicos de la época y los interesados interactuaban principalmente a través de dicho medio y el correo tradicional.
- La segunda generación se caracterizó por la integración de medios de comunicación masivos, como la radio y televisión, además de la

retroalimentación a través del sistema telefónico. Esta generación se identifica por la gran capacidad de atención geográfica, que atendía las demandas de cobertura y acceso de manera masiva.

- La tercera generación se caracteriza por la integración del instructor en línea, el factor fundamental del impulso a la educación no escolarizada es la aparición de los sistemas de videoconferencia, así como la integración de materiales multimedios distribuidos a través de discos compactos (CD). El esquema replica en gran medida los modelos escolarizados, sin embargo, suma la potencialidad de distribución de materiales. El impulso final a la educación no presencial se lo da la aparición de la World Wide Web (WWW), que permitió la interacción conjunta entre alumnos y docentes, materiales y actividades de aprendizaje mediadas por la red, aprovechando en gran medida la capacidad de generación y distribución de contenidos, a su vez la capacidad de interactuar de manera simultánea en ambos sentidos de la comunicación a partir de la Web 2.0.

Más allá del impulso tecnológico, García (2001) describe una serie de factores que han propiciado, fomentado y potencializado la aparición de modalidades educativas no escolarizadas, en el espacio educativo. El primero de ellos es la masificación de la educación, lo que ha incrementado y puesto en problemas al sistema educativo convencional, este factor se suma a la desatención social, la falta de democratización de la educación y la necesidad de educación continua en diversas capas del estrato social, que históricamente han sido desentendidas. Sin duda, estos factores ponen en aprietos a cualquier sistema educativo, de ahí que la amplitud de atención de un sistema educativo no escolarizado ofrece una solución democrática, accesible y continua. En suma, el impulso tecnológico y los avances en las ciencias de la educación posibilitaron la creación de estrategias que pueden ofrecer soluciones educativas en contextos distintos.

El impulso actual de la educación a distancia y mixta a nivel internacional ha estimulado en México el surgimiento de políticas que integren la educación a distancia al sistema educativo nacional, en tal sentido el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) institución creada para promover la ciencia y tecnología en México, ha diseñado un conjunto de políticas con el fin de motivar la creación de programas de posgrado no presenciales que logren un nivel de calidad óptimo para garantizar la formación de recursos humanos de alto impacto. En el año 2014, CONACyT (2014), conjuntó a un grupo de expertos en la temática, con el objetivo de proponer una fundamentación de la calidad educativa en el sistema educativo, implementando posgrados no escolarizados en sus diversas clasificaciones.

## **1.2 La educación a distancia en México**

En México la aplicación de modelos de enseñanza a distancia, remonta sus orígenes al año 1947. De acuerdo con García (1999) fue mediante esta modalidad que se implementó desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) el sistema de capacitación para el magisterio; siendo secretario de educación Jaime Torres Bodet, ya en 1968 se crean los primeros centros de atención para la educación de los adultos, que se fundamentan en el uso de materiales impresos enviados a dichos centros y complementados con asesorías brindadas de manera directa. Los pioneros en educación a distancia en el nivel medio superior son el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en los años 1974 y 1976 respectivamente. Para 1991, la propia UNAM empieza a ofrecer programas de licenciatura homologados a los sistemas escolarizados, y a partir de esa fecha se fomenta la aparición de organismos gubernamentales que propician y regulan la educación a distancia a nivel superior.

A partir del año 2000, se aprecia cierta masificación de la educación a distancia a nivel superior. De acuerdo con Navarrete y Manzanilla (2017), posterior al impulso desde las instituciones nacionales (IPN y UNAM), en los Estados de la

República la Universidad Veracruzana (UV) y la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), pueden considerarse las universidades estatales pioneras en la educación a distancia en nivel superior, ya que amplían su oferta educativa a través de sistemas abiertos, semiabiertos, individualizados y personalizados, sistemas que son impulsados no solo por la creciente tecnología y el uso masivo de Plataformas de Aprendizaje, sino también por los procesos de cambios vinculados a proyectos políticos y culturales que se plantean desde la configuración de la Sociedad del Conocimiento, donde el uso de las TIC, los avances en materia tecnológica, las nuevas formas de estructuración social y de producción de conocimientos, exigen la modificación de los esquemas tradicionales de educación (producción y transmisión del conocimiento).

En la conceptualización de la sociedad del conocimiento hay una clara relación entre la generación de riqueza y bienestar con las políticas de generación del conocimiento y la apropiación tecnológica. Partiendo de la idea que las políticas educativas en gran medida lo que buscan es distribuir el conocimiento, de acuerdo con Quintanilla (2007) el gran motor de cambio en la distribución democrática del conocimiento y la distribución del mismo se asocia al uso de tecnologías de la información y, por tanto, las políticas educativas deberán ser generadoras de conocimiento en esta nueva sociedad. En este sentido la UNESCO (2005) describe que debe ser claro que las sociedades de conocimiento emergentes tienen un crecimiento exponencial de la cantidad de conocimientos, este crecimiento desmedido induce una disparidad entre quienes tienen acceso y quienes no, de ahí que las políticas siempre se verán limitadas por la brecha entre estos dos grupos, denominada brecha digital.

Para el 2009, los esfuerzos de crear un sistema educativo a distancia en México se consolidaron a través de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNADM, 2015), que inició actividades a nivel propedéutico con 34 mil aspirantes, para esta institución la educación a distancia debe contemplar cuatro líneas básicas: igualdad de oportunidades, sustentabilidad ambiental, educación universal e

internacionalización. Los principales ejes de su modelo educativo consisten en colocar al estudiante en el centro, bajo un modelo flexible, inclusivo, que pretende usar tecnología de vanguardia, accesible e interactivo. Actualmente, el sistema educativo ofertado por la UNADM cuenta con 19 programas en Técnico Superior, 23 programas a nivel licenciatura, 2 a nivel posgrado y más de 10 cursos de actualización docente que se ofertan bajo demanda.

En el año 2007, el CONACyT y la Secretaría de Educación Pública visualizaron la necesidad de incluir los posgrados en modalidad a distancia y mixta en el PNPC, de acuerdo con CONACyT (2014a), esta iniciativa se planteó con dos objetivos: Impulsar el desarrollo y utilización de las TIC en el Sistema Educativo Nacional e Impulsar la educación abierta y a distancia con criterios y estándares de calidad e innovación permanentes.

Para establecer los escenarios generales donde se aplican tecnologías en el ámbito educativo, El CONACyT revisó, en el contexto internacional, cuáles son las metas que son altamente consideradas como elementos claves que implican las modalidades no presenciales, esto en un segundo momento permitió extrapolar la situación a México, a partir de identificar los escenarios que deben preverse en cuanto a políticas que busquen ordenar el término de calidad educativa en la educación no presencial. Desde la perspectiva nacional, se retomaron los principios de competitividad, cobertura, credibilidad e internacionalización y se definió la manera en que serán considerados para regular la educación no escolarizada en México; en la tabla 1 se presentan estos principios.

**Tabla 1.** Principios de la educación no escolarizada en México

<b>Competitividad</b>	Formular políticas que permitan lograr un México competitivo a través de recursos humanos de alto impacto que utilicen nuevas metodologías de formación y capacitación a través de tecnologías de la información y Comunicación de manera intensiva.
<b>Cobertura</b>	Atender la necesidad del uso de nuevas modalidades de formación y capacitación distintas a las tradicionales a través de modelos basados en tecnologías y nuevas estrategias de aprendizajes a distancia de calidad combinadas con modelos presenciales que puedan responder a la demanda actual.
<b>Credibilidad</b>	Se ha demostrado internacionalmente que la calidad de los estudiantes de un programa de posgrado no está sujeta a la modalidad de estudio y más bien se determina por la calidad del programa y las condiciones del mismo.
<b>Internacionalización</b>	Es la manera crítica de comparar el currículo, a través de la movilidad global hasta formar una visión global que permita movilizar el conocimiento y atraer recursos a través de la competitividad de los egresados.

\* Elaboración propia a partir de datos recuperados de CONACyT( 2014a).

Por otro lado, es importante destacar que el impulso tecnológico que ha recibido la educación no escolarizada ha generado la explosión de modelos, instituciones y programas; sin embargo, de acuerdo con Falcón (2013), el sistema educativo no presencial se potencializa y existe gracias al sustento pedagógico del mismo y no sólo a las innovaciones tecnológicas, fundamentado en un modelo de comunicación, el uso de materiales, recursos didácticos y el acompañamiento tutorial, en todo momento buscando lograr aprendizajes en lo individual y la construcción colaborativa de nuevo conocimiento.

En la actualidad la oferta nacional de programas a distancia se ha diversificado; sin embargo, la credibilidad de la modalidad, sumada a la credibilidad de las instituciones que lo ofertan, deja espacios de desconfianza social que deberán ser llenados con la reglamentación adecuada de dichas modalidades.

En el marco del desarrollo histórico que se acaba de presentar, es preciso vincular el proceso evolutivo de la educación no escolarizada, con la urgencia nacional de atender las necesidades de cobertura, a partir de incrementar la oferta y atención educativa, y de equidad, mediante el establecimiento de canales para democratizar las oportunidades educativas; estos aspectos han propiciado el

incremento de la promoción de los modelos educativos no escolarizados, tendencia que inicio en 2014, para 2015 era evidente el interés de las políticas públicas sobre estos modelos, lo que influyó en sus elevadas tasas de crecimiento y desarrollo.

### **1.3 Consideraciones sobre la calidad en las políticas educativas nacionales**

La historia de las políticas educativas en México es relativamente reciente; de acuerdo con Gómez (2017) se puede clasificar en los siguientes períodos:

- El primer promotor de la educación en el país es José Vasconcelos quien en 1921 quien propone una política de Estado orientada a la educación con un fin fundamental, promover la educación y generar con ello un instrumento que desarrolle la cultura y la educación democráticamente.
- En 1934, surge la primera corriente socialista “Sociedad igualitaria” que impacta las políticas sociales educativas.
- En el período de 1959 a 1970 se instrumenta el primer Plan Nacional de Educación “Plan de once años” como parte de la política nacional del presidente Adolfo López Mateos, quien establece una política de expansión de la educación básica y la aparición de los libros gratuitos.
- En el gobierno del Presidente Luis Echeverría aparece la masificación de la educación media superior y superior, la ley educativa (Ley Federal de Educación) promueve además la creación del INEA y del CONACyT.
- En la década de los ochentas del siglo pasado se generan las condiciones que dan orden normativo a la educación, un sentido político, social y sobre todo educativo, aparecen en sí las primeras reformas de las leyes educativas de primera, segunda y tercera generación.
- En 1992 las políticas educativas se construyen en acuerdo, y aparece el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

(ANMEB), dando un gasto público creciente y garantizado a la educación. Dicho acuerdo se construye desde el SNTE.

- En el inicio del nuevo siglo, las políticas educativas dan seguimiento al ANMEB y se consolida la participación del País en pruebas como PISA, que permiten dar confiabilidad internacional al sistema educativo en México.
- La reforma educativa promovida en el período 2011-2017 da énfasis a la calidad como primicia a un modelo de evaluación, centrado en el profesor.
- La reforma (2019) da vuelta atrás a los modelos de evaluación e imposiciones laborales, retomando el concepto de excelencia como marco general.

Por otro lado, la política educativa en México, de acuerdo con Del Castillo-Alemán (2012) mantiene dos dimensiones, la dimensión política (*policy*) que sirve para dar curso a acciones que resuelven problemas públicos y la dimensión política (*politics*) que es la participación de diferentes actores en el interés de mantener acuerdos políticos. La primera dimensión se dibuja como una intención del Estado Mexicano por atender las necesidades sociales, los compromisos formativos y reducir el rezago educativo. La segunda dimensión en gran medida se dibuja como la necesidad de conseguir acuerdos “políticos” con quienes dan soporte a la educación, los profesores, históricamente congregados en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), para la educación básica, y las distintas asociaciones que integran las instituciones de educación superior.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2018) describió la Política Educativa en México en dos sentidos, el primero como la consistencia de un flujo articulado que brinda soporte económico al sistema educativo nacional, este flujo se concentra en acciones que permiten dar impulso a la formación desde el preescolar hasta la educación media superior. El segundo sentido se refiere a la política educativa como la capacidad del gobierno de

construir, sostener, elaborar y generar estrategias que le permitan al Estado mantener el liderazgo sobre las funciones educativas, las acciones formativas y el impulso de manera organizada en la formación de la sociedad.

El INEE (2018) plantea la intervención de la Política Educativa en la conformación de recursos que se movilizan a través de una estructura de actores que tienen como tarea dar ordenanza y garantizar que de manera cotidiana se produzcan los encuentros entre docentes y estudiantes, así como la conformación de un entorno escolar, el cual puede ser virtual o físico. La manera en que se entranan y dan fluidez a los recursos se establecen en la capacidad del Estado de intervenir no solo en el nivel de definición, también en el nivel de intervención educativa.

De acuerdo con el análisis presentado por Pérez, Carpio y San Martín (2018) la calidad en la Política Educativa en México aparece en el 2001, en el Plan Nacional de Educación, la argumentación principal de este plan consiste en tres retos generales, la cobertura, la calidad de los procesos educativos y los niveles de aprendizaje. No son conceptos que aparezcan como nuevos en la educación en México, pues desde 1992 ya los gobiernos hacían énfasis en estos, sin embargo, hasta el plan 2001 que se presentan como parte de la Política Educativa.

La noción de la calidad educativa en la política Educativa en México es definida como aquellas acciones que permiten a los estudiantes llevar un proceso de aprendizaje en ambientes propicios, con el personal docente capacitado en la enseñanza, en los planes y programas de estudio y con la capacidad de implementar estrategias didácticas que le permitan desarrollar a los alumnos las competencias que les sean útiles en la vida misma.

Las políticas educativas se pueden entender desde diversas aristas, Barragán (2016) describe las políticas educativas como aquellas acciones (aunque no necesariamente son acciones físicas) sobre las acciones de unos sujetos, unas

instituciones o unos saberes, profundizando sobre el control, conocimiento y poder, reglas y métodos.

En el contexto de las políticas educativas y el uso de Tecnología Educativa en México, Castañón y Aguilar (2017) refieren que su principal objetivo es ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la enseñanza escolarizada; contribuyendo a generar mayor equidad mediante una oferta abierta mediante modalidades a distancia que apoyen la actualización y la promoción de la cultura.

La visión que se asume en la investigación como línea teórica de análisis político, es la propuesta por Popkewitz (1997), donde se refiere a las políticas educativas como un marco de apropiación utilizado por el poder con el fin de construir un discurso desde “arriba”, estructurado por el Estado con el propósito de organizar, planificar y evaluar las prácticas educativas. En dicha visión se planifica el concepto de escolarización como la acción o práctica masiva de regulación donde la conducta moral y la cognición de los estudiantes se convierten en el campo de batalla. Popkewitz (1997) refiere como razón principal de las reformas contemporáneas, una estrategia de inclusión/exclusión de los profesores como integrantes del sistema de regulación que principalmente se enfocan a la resolución de problemas, todo en un ámbito de ingeniería social.

En este contexto, es de interés para esta investigación conocer el origen del enfoque de calidad en la educación promovido desde las políticas educativas, de acuerdo con Williams (2014) existen grandes variaciones en la formulación original de las políticas educativas y su contenido. Desde el año de 1970, las políticas regían la educación básica, posteriormente la educación vocacional, seguido de la educación técnica y finalmente orientaron la educación superior. Para la última década las políticas educativas, se orientan a regir de manera directa conceptos como la equidad, democracia, acceso, etc. concentrando estos conceptos en la denominación de políticas de “calidad educativa” o “políticas centradas en la calidad del aprendizaje”.

El gobierno se describe, desde una noción sistematizadora, como un generador de políticas que de manera intencional buscan dirigir o construir un conocimiento de regulación a través de la escolarización, para lograr esto se promueve la creación de proyectos enfocados en resolver problemas que le den sentido y dirección a dicha sistematización, además de promover la inclusión/exclusión mediante la apropiación o no de dichas políticas, lo que sin duda promueve el seguimiento de la política con el fin de mantenerse incluido, como docente, como institución.

En México, desde la regulación y legitimización de las reformas educativas se ha sistematizado la intervención del gobierno en la definición de la política educativa, que de manera tácita se reflexiona como calidad educativa. La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2013) establece medidas de poder sobre el docente, que lo someten al estrés incesante de perder el empleo, aun antes de tenerlo, es pues que desde el mismo ingreso y la promoción que se realiza a través de un examen de opción múltiple donde los criterios que se declaran universales para todos aquellos mexicanos con licenciatura, aun sin tener un título de formación docente. Más aún, la permanencia y promoción recaen en la percepción y evaluación de la jerarquía docente y de los directivos, medidas que dejan en un Estado de total indefensión al docente en sus procesos de evaluación y promoción. La Calidad Educativa, propuesta entonces por la política educativa descrita en la LGSPD que en gran medida asume la figura del docente como responsable y establece condiciones de evaluación para registrar y acreditar la misma a partir de la acreditación de quien imparte educación.

Las políticas del gobierno orientadas a implementar reformas en el sistema educativo tienen sus orígenes en la época posterior a la segunda guerra mundial, Popkewitz (1994) menciona tres grandes cuestiones en el análisis sobre las relaciones entre políticas, conocimiento y poder:

- 1) La implicación de las reformas hacia la regulación de las condiciones sociales desde el Estado y la producción social, pensando en el Estado como aquel que aplica las políticas gubernamentales y las legislaciones.
- 2) La distinción y jerarquización en los modelos implementados que tienen como finalidad la implementación de un modelo disciplinado y que configura nuestros sentidos de libre elegibilidad y posibilidad.
- 3) El proceso de evaluación sobre la escuela, regido por el significativo calidad, donde la investigación se somete a la evaluación, se relaciona con las condicionantes políticas y en la mayoría de los casos subyace sobre esta, fomentando con ello un moldeado social que planifica a partir de metas y prácticas sociales generando tensiones, luchas y rupturas en el campo de lo educativo.

Popkewitz (1994), concluye que el objeto de la normalización no es más que una serie de políticas modernistas que pretenden identificar un sistema orientado hacia la salvación, el modernismo al que se refiere pretende encontrar una escuela eficiente, un profesor eficaz, una enseñanza genuina, pero cuando se analizan las prácticas relativas a las tomas de decisiones, políticas y a la propia investigación estas se encuentran tensionadas entre los esfuerzos y dilemas de la propia educación, donde la investigación de la escuela no es desde donde se promueve el debate, alimenta las ideas ni contribuye a la creación de las nuevas políticas de la calidad.

#### **1.4 Acreditación de los posgrados no escolarizados**

La acreditación es el proceso de evaluación realizado por un organismo acreditador (regularmente conformado por pares académicos), que de acuerdo a un sistema de referencia evalúa si los procedimientos educativos aseguran la calidad de un programa educativo. La acreditación tiene varios fines, el más importante de estos es aumentar la credibilidad en un programa educativo, por lo tanto, lo considera candidato para recibir apoyos gubernamentales. Bajo el esquema de la acreditación

como elemento de evaluación de una institución, la calidad educativa se considera un factor en la política de gestión de recursos al momento de asignar presupuesto en las instituciones de educación superior en México. La acreditación de la calidad en el posgrado en México está normado por el PNPC (CONACyT, 2014b), cuyo objetivo es fortalecer el posgrado en México, definiendo la política de evaluación de las categorías y criterios de calidad bajo los que se regula la evaluación y en su caso la pertenencia al grupo de posgrados acreditados.

En la educación superior en México existen organismos, encabezados por el Consejo para la acreditación de la Educación Superior (COPAES), en el caso específico de los posgrados el organismo acreditador de la calidad es el CONACyT a través del PNPC, que define los procesos de acreditación, evaluación y registro de los programas acreditados bajo una norma de calidad educativa.

El PNPC establece la acreditación como un mecanismo de evaluación interno-externo, crítico y consensado por pares académicos que debe partir del reconocimiento de la calidad en sus dimensiones académicas más que administrativas, sin embargo para Fresán (2013) la premisa fundamental que parece regir los procesos actuales de acreditación del posgrado es concentrada en el trinomio evaluación-financiamiento-cambio institucional, donde es evidente la postura punitiva del proceso, su relación con acciones de calidad asociadas al mercado y solo en un último término se considera la relación institucional, muchas veces en términos administrativos, no en cuestión de calidad educativa.

Hasta cierto punto, cuando se hace referencia al término acreditación, implícitamente se relaciona con calidad; sin embargo, son dos nociones distintas; para Cardoso y Cerecedo (2011) la acreditación es un proceso de evaluación de los parámetros de la calidad. Pero establecen que antes el programa deberá definir la calidad a partir de un concepto que cumpla con:

- a) Ser operacional, que se pueda implementar, operar y mejorar con las capacidades contadas.

- b) Que parta de las funciones sustantivas (lo educativo).
- c) Que esté implícita la evaluación.
- d) Que esté ligado directamente con la pertinencia social, sacar de contexto la evaluación no genera buenos resultados ni la visión social esperada.

La calidad en los programas educativos a distancia o bajo modalidades no escolarizadas atiende criterios semejantes a los programas escolarizados, según Cabero, Barroso y Llorente (2013), la calidad cruza transversalmente los factores pedagógicos y técnicos pero se define desde lo organizativo. Bajo el mismo análisis, el problema de la calidad educativa en las modalidades no presenciales es incorporado como un tema de actualidad investigativa, ya que se ha vuelto necesario analizar los contextos, las dimensiones organizativas y las posibilidades que las TIC generan para las instituciones educativas.

En México, a nivel posgrado la acreditación (CONACyT, 2014b) se define a partir de su objetivo que es: Permite fortalecer el posgrado en México a través de diversos programas que apoyan a los estudiantes y a las instituciones a través de la procuración de fondos y becas.

El procedimiento de la acreditación tiene como punto inicial la replicación de una política de evaluación, que se realiza en una serie de categorías y de criterios de calidad bajo los que se regula la evaluación y en su caso la pertenencia al padrón de posgrados acreditados, dicho procesos tiene contenidas tres fases, que van desde la autoevaluación, pasando por un espacio de reflexión auto gestionado, a la integración de un expediente de evaluación que requiere de una evaluación de cumplimiento o no de la completitud de criterios a evaluar, hasta llegar a la evaluación de pares académicos.

Los pares académicos son aquellos especialistas de áreas comunes que tienen como objeto retroalimentar, aprobar, condicionar o rechazar la pertinencia o no del

programa a la acreditación, así como la evaluación de su nivel de madurez o de cumplimiento de criterios.

En las modalidades educativas no escolarizadas, se ha creado de igual forma los criterios iniciales de acreditación (CONACyT, 2018) bajo un marco de referencia distinto, con criterios similares a la acreditación de los programas presenciales, y procesos de evaluación rigurosos. El criterio que marca una diferencia es el tecnológico que soporta dicha evaluación, donde la ponderación de los criterios en relación con los programas escolarizados se pondera de manera distinta y se profundiza en el modelo educativo, la tecnología y la capacidad de soportar un proceso educativo en algunas de las modalidades no presenciales que define el propio modelo conceptualizado en (CONACyT, 2014a).

En la actualidad, si bien, se han expedido convocatorias en los últimos años (CONACyT, 2018), a la fecha de cierre de este documento en México se tienen 23 programas acreditados como **no escolarizados**, bajo las siguientes condiciones, el 95% de los programas son profesionalizantes (22) y solo un 4% son de investigación (1); de acuerdo con el grado de consolidación, ver figura 1, el 65% de los programas esta en el grado de desarrollo, 13% de los programas están consolidados y el 22% son de reciente creación, actualmente ningún programa ha alcanzado el nivel internacional.

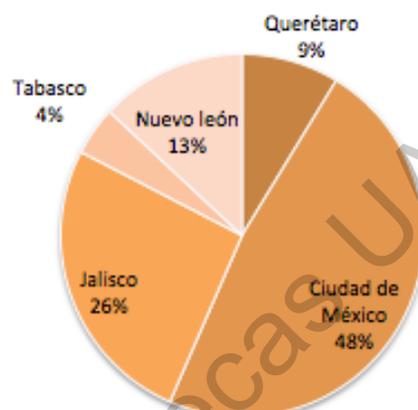
Del total de programas el 52% corresponden al área de Ciencias de la conducta, todos de la sub área Educación, el 35% corresponden con las Ciencias sociales y con un programa cada área Biotecnología y Ciencias Agropecuarias, Ingeniería y Medicina y ciencias de la salud, suman el 13% restante.

Considerando los veintitrés programas acreditados, estos se concentran en cinco entidades federativas, Ciudad de México, Jalisco, Nuevo León Querétaro y Tabasco, observe en la Figura 1. Es representativo que del total de los programas solo hay un grado de doctorado, veinte de maestría y dos especialidades reportadas.

**Figura 1.** La acreditación en México de posgrados no presenciales



a) Grado de consolidación



b) Distribución por entidad federativa

Fuente: Datos obtenidos de (CONACyT, 2018).

En México se han realizado diversos estudios que ponderan los indicadores que permiten evaluar la calidad en un programa de posgrado. En específico se retoma el análisis realizado por Cardoso y Cerecedo (2011), quienes parten desde una caracterización de la calidad educativa en México, la descripción de la política educativa como marco de referencia definiendo en ello los ejes básicos a evaluar, como se describe en la figura 1. La especificación de la investigación los lleva a proponer los siguientes criterios de evaluación: Eficiencia terminal, vinculación con el sector productivo, pertinencia y trascendencia, demanda de servicios.

### **1.5 La educación no escolarizada en el marco institucional de la UAQ**

Aunque los antecedentes de la Universidad Autónoma de Querétaro se remontan a la época de la colonia, a través de los colegios Jesuitas de San Ignacio y San Francisco Javier (UAQ, 2015b), es hasta el año de 1951 que se considera la fundación de la Universidad en la época moderna, como una institución de educación superior. Para el año de 1958, después de una intensa huelga de estudiantes, el gobierno del Estado de Querétaro otorga la Autonomía a la

Universidad. Las carreras iniciales son Derecho e Ingeniería, y la escuela de Bachilleres; posteriormente se fueron abriendo otras escuelas profesionales con el paso de los años.

Hasta 1975 se abre la división de estudios superiores dentro de la Universidad y se abren las ofertas de posgrados en las escuelas profesionales, siendo los primeros la Maestría en Ciencias y tecnología de Alimentos en la Facultad de Química; para el año de 1977 se abrieron la maestría de Psicología Clínica y la de Ciencias de la Educación, posteriormente se conformó la Dirección de Posgrado, oficina que hasta la actualidad da soporte a los programas de posgrado en toda la Universidad. Para el año de 1980 se abre la Maestría en Docencia de las Matemáticas y en 1981 la especialidad en Hidráulica, en la década de los 80 del siglo pasado el posgrado se enriquece, pero difícilmente supera los 10 programas a nivel general, todos a cargo de la Dirección de Posgrado, aunque bajo la dependencia y formación de las escuelas superiores.

A partir del año 1991, el CONACyT (2014b) apertura el programa de fomento de la calidad del posgrado, con los años, los programas de apoyo evolucionan, al igual que las políticas internas de los posgrados en la misma institución, los cuales fomentan la apertura de oferta en programas pertinentes, bajo la premisa de que los programas de posgrado cumplan con las exigencias de pertenencia del ahora PNPC, los posgrados pioneros de la Universidad, el de Ciencia y Tecnología de los Alimentos y el de Ciencias en Ingeniería, son los primeros en formar parte del padrón de posgrados de calidad.

Actualmente la Universidad Autónoma de Querétaro se encuentra en Sexto lugar a nivel nacional con más de 70 programas de posgrado en el PNPC. El impulso hacia la acreditación de la calidad arranca en el año 2015, ya que el Plan Institucional de Desarrollo promueve la creación de programas de Calidad, UAQ (2015). Para el año 2012 la institución contaba tan solo con 33 programas reconocidos en el nivel posgrado, de los 100 programas ofertados, para el 2015 ya

54 programas formaban parte del PNPC de los cuales 26 son de reciente creación, 23 en desarrollo y 4 consolidados, solo un programa en competencia internacional. En el año 2018, el número de programas superó los 70, teniendo una aprobación en cuanto a la calidad en el posgrado que le permitió destacar nacionalmente.

En cuanto a las modalidades no escolarizadas, institucionalmente la Facultad de Enfermería se considera la pionera (UAQ, 2015a), pues en el año 2002 abrió la maestría en Ciencias de la Enfermería, dicha maestría se propuso con carácter nacional y su modelo se centraba en el uso de la videoconferencia como una réplica del modelo tradicional. Para el año 2003, la misma facultad realiza el diseño curricular de la primera maestría en línea por parte de la universidad.

Para el año 2012 la Facultad de Contaduría y Administración crea los primeros programas de licenciatura, el de Contador Público y la Licenciatura en Administración (UAQ, 2015c), en este momento se considera la propuesta no escolarizada como la educación abierta y a distancia, contemplando la incorporación de videoconferencias con sedes legalmente establecidas en el largo y ancho del territorio Mexicano. Actualmente en estas licenciaturas, se enfatiza en el uso de distintos medios de ambientes virtuales, el uso de Learning Management System (LMS) como plataforma institucional (Moodle), además de otra serie de recursos que complementa la formación. La plataforma institucional da pauta a la creación de planes en estas modalidades, diversificando y ampliando la oferta académica de la universidad, con lo que se rompen las barreras geográficas, estructurales y de recursos que impedían el crecimiento de la oferta educativa de la institución.

Para el año 2015 se conforma la Dirección de Educación a Distancia e Innovación Educativa (DEDIE, 2016), esta unidad tiene como objetivo general el establecimiento de un sistema multimodal que aplique a las distintas modalidades de mediación utilizadas en los programas educativos de la universidad. La promoción de esta dirección permite la apertura de dos programas de posgrado en

el año 2015 y 2016, la maestría en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje y el Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa, ambos programas actualmente se encuentran registrados en el PNPC.

En el modelo de la DEDIE (2016) se proponen tres modalidades, en tres diferentes sistemas lo cual precisa nueve combinaciones desde el sistema escolarizado presencial, como base funcional de la información, hasta la educación no escolarizada a distancia. El modelo propuesto además incluye un catálogo de funciones para la operación de programas no escolarizados, así como las funciones principales que deben desempeñarse.

Al interior de la Universidad Autónoma de Querétaro en el año 2014 se creó el Doctorado en Tecnología Educativa (UAQ, 2014) dentro de la Facultad de Informática, en el propio estudio de pertinencia, se justifica la necesidad de crear programas de posgrado en el área de la educación, con énfasis en las modalidades no presenciales, de acuerdo con el estudio de pertinencia levantado para el diseño curricular de programas de posgrado de la propia Facultad considera que la Tecnología Educativa es un tema de actualidad y que motiva a los estudiantes.

El estudio de pertinencia, se levanta a partir de encuestas de seguimiento a egresados y como una respuesta abierta en el cuestionario estos hacen notar de la importancia de enriquecer sus competencias docentes para mejorar sus prácticas de enseñanza, así como profundizar en la investigación, continuar preparándose en el estudio de la didáctica. Adquirir los criterios para diseñar materiales multimedia para la educación. De ahí que se propone diseñar un proyecto curricular en función de las diferentes situaciones formativas, donde los estudiantes desarrollen competencias que les permitan analizar los fundamentos didácticos y pedagógicos de las TIC, primeramente, a nivel doctorado y después ampliar a nivel maestría.

Se tomó la decisión de abrir en primera instancia el nivel doctorado porque un importante porcentaje de la muestra de encuestados que actualmente entre sus actividades profesionales se encuentra la docencia ya contaba con nivel de maestría

y en menor número los interesados en estudiar un posgrado que cuentan solo con licenciatura. La creación de una Maestría en Tecnología Educativa, se originó de la necesidad descrita en el estudio de pertinencia y de ahí surgió la idea fundamental.

### **1.5.1 Normatividad institucional y órganos de autoridad universitaria**

A partir de esta fase la autorización que exige el marco normativo de la Universidad Autónoma de Querétaro, exige el cumplimiento y aprobación de una serie de consejos que a continuación se describen:

1. H. Consejo Académico de la Facultad de Informática: Integrado por los representantes académicos de todas las carreras y posgrado de la Facultad, así como una representación paritaria de estudiantes en el mismo sentido, dicho consejo es presidido como secretaría del consejo a la secretaría académica de la Facultad y como presidente del consejo el Director de la Facultad. Este consejo avala y aprueba la capacidad académica de brindar el programa y el cumplimiento legal y procedimental de la creación de un nuevo programa académico.
2. H. Consejo de Planeación, está integrado por todos los directores de las Facultades que conforman la Universidad, el secretario de Planeación, y el Rector de la Universidad. Este consejo se encarga de verificar que institucionalmente se cuenta con los recursos económicos, de infraestructura y del personal a académico y administrativo para dar soporte al nuevo programa, se verifica el impacto académico que cada programa requiere.
3. H. Consejo de Investigación y Posgrado, está integrado por los directores, los jefes de investigación y posgrado de las Facultades, el Secretario o Director de investigación y posgrado y el Rector. El objetivo de esta revisión es verificar que el programa cuenta con el nivel, pertinencia y solvencia académica de la institución para otorgar el grado que se contempla.
4. H. Consejo Universitario, es el máximo órgano de la Universidad, donde están representados los docentes universitarios, los directores de cada una

de las unidades académicas y dos alumnos de la misma. La aprobación en este órgano permite la oficialización del programa educativo y su entrada en vigor y operación.

### **1.5.2 Al interior de la Facultad de Informática**

En agosto de 2013, al interior de la Facultad de Informática la dirección propone realizar un estudio de pertinencia sobre estudios de posgrado en los programas asociados a Tecnologías de la Información y Comunicaciones en el Estado de Querétaro y zonas de cobertura. El estudio de pertinencia es realizado desde la jefatura de posgrado y está orientado a sustentar el crecimiento de los programas de posgrado de la propia Facultad. Hasta esa fecha la Facultad de Informática cuenta con dos maestrías, Maestría en Sistemas de Información (MSI) y la Maestría en Ciencias de la Computación (MCC) en activo y existen aun alumnos en proceso de titulación de dos programas en cierre académico, la Maestría en Software Embebido (MSE) y la Maestría en Ingeniería de Software Distribuido (MISD). De los cuatro programas uno solo pertenece al Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACyT (PNPC) la MCC.

Uno de los resultados más importantes en el estudio de pertinencia realizado por (Chaparro, García y Guzmán, 2013), es la concepción de que muchos de los egresados entrevistados además de su quehacer profesional en las áreas técnicas de dedicación orientan como segunda actividad la formación, ya sea en términos de capacitación, de segundo empleo la docencia, o bien por el interés de analizar las TIC como espacios de formación y de la personalización de la enseñanza aprendizaje utilizando tecnologías. De dicho estudio se desprenden algunas cifras como que el 27% de los encuestados mostraban interés por comprender o conocer el impacto de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje (Tecnología Educativa), además de que el 14% de los encuestados contaba con grado de habilitación de maestría o especialidad en un área específica de la tecnología, por tanto se centraba el interés en desarrollar estudios de doctorado.

Estratégicamente la Jefatura de posgrado establece como línea de prioridad la creación de un programa en Tecnología Educativa a nivel doctorado. De ahí que en el año 2013 es aprobado el Primer programa en Tecnología Educativa a nivel doctoral, el Doctorado en Tecnología Educativa (UAQ, 2013). Dicho programa inicia su funcionamiento con la primera convocatoria de ingreso en enero de 2014, la cual es considerada la primera generación del programa (2014-2018).

Para el año 2015, se continúa con la expansión del posgrado en la Facultad de Informática, resultado del mismo estudio de pertinencia se concluyó la importancia de crear un programa en Tecnología Educativa a nivel Maestría. Con tal finalidad desde la Jefatura de posgrado se integra un grupo inicial de docentes investigadores para desarrollar el proyecto. La primera de las reuniones se realiza el 17 de Febrero de 2015, reportada en (Herrera, García, Guzmán, Ordaz, y Chaparro, 2015). Estableciendo el grupo inicial de trabajo, el cronograma de reuniones y las condiciones iniciales de trabajo.

## **2. Perspectiva teórica de la investigación**

En este capítulo se describe el marco teórico del problema de investigación, destacando los conceptos base sobre los que fue posible desarrollar una propuesta de investigación que permitió analizar los procesos de diseño curricular, planteados como una innovación surgida de una necesidad plenamente reconocida por la comunidad académica que intervino. El capítulo se estructura en tres secciones, la primera de ellas describe el estado del arte, en el cual se revisan investigaciones sobre la calidad educativa, en programas no escolarizados; la segunda sección presenta las bases teóricas de la investigación, sostenida en la perspectiva crítica de Popkewitz, y la tercera sección describe los ejes conceptuales del trabajo (diseño curricular, calidad educativa y acreditación).

### **2.1 La calidad educativa en la educación no escolarizada**

El discurso de la calidad educativa es complejo y mantiene hoy en día diferentes aristas, entre las decisiones políticas y la fundamentación académica; desde lo político se da mayor énfasis a la acreditación, mientras que en lo educativo lo importante son las buenas prácticas que garanticen la propia calidad educativa.

Rama y Domínguez (2011) describen la calidad educativa de los modelos tradicionales (presenciales) bajo un momento de crisis o juicio social, la situación se extrema cuando se describe la calidad en educación a distancia, teniendo un cuestionamiento más por la falta de credibilidad de la modalidad, ya que históricamente ha sido tachada de fría e impersonal, lo que ha sido motivo para generar desconfianza e insatisfacción en sus resultados desde la perspectiva social (de mala calidad).

El debate sobre las políticas de calidad en la educación representa uno de los grandes retos en los sistemas educativos nacionales. Muchas veces se condiciona la calidad como una parte de la política educativa, no motivada como un “hacer bien” se limita a cumplir desde la administración. Por tanto, se cuestiona si

la calidad es un objetivo del sistema educativo como política o bien la propia educación es el objeto del sistema y la calidad una herramienta que ayude a garantizar el proceso. Lo anterior desvirtúa en muchos sentidos la encomienda del propio sistema y pone los ojos en un objeto disperso, alejado muchas veces del propio aprendizaje y del alumno.

Esta visión retoma el dilema de la calidad abordado por Digón (2003), donde denota que la educación está orientada por las leyes de un país, de alguna manera esto tiene implicaciones contradictorias, ya que la ley no es capaz de generar reformas por sí sola, sobre todo cuando no aborda a los autores ni sus roles dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, ni genera cambios en la cultura de la escuela y de los protagonistas de la misma.

Desde los resultados presentados por Abreu-Hernández y Cruz-Flores, (2015), se establece que habrá que diferenciar el aula de un espacio fabril, ya que los planteamientos actuales pretenden una implementación de sistemas de calidad que buscan contabilizar los objetos en el modelo educativo como herramientas en un proceso de producción, se cuentan las aulas, los equipos, la potencialidad de estos. En gran medida, estas disposiciones se han impuesto por organismos acreditadores, evaluadores o financieros, tanto nacionales como extranjeros, de tal forma que hoy el impacto de las políticas es antepuesto al propio programa educativo y en muchos casos se superpone el problema de la gestión de la calidad al de la propia calidad educativa.

En concordancia con esto, Chávez y Cassigoli (2005), mencionan que los aspectos que deberán considerarse en relación a la calidad del posgrado en educación a distancia (EAD), son: la misión, estructura, recursos financieros, currículo, soporte docente, soporte alumnos y resultados de aprendizaje. Como se puede observar, dichos criterios mezclan aspectos técnicos, de currículo y de aprendizaje en diferentes rubros a evaluar. Una de las conclusiones contraproducentes del análisis que realizan los autores, es dar mayor importancia a

la tecnología como herramienta que al propio proceso de enseñanza aprendizaje o al modelo que se aplicará, algo que en nuestros días ha quedado rezagado.

Atendiendo a la calidad en su conjunto, Cuenca, Lolas y Fazio, (2005), abordan la calidad a partir de tres aspectos fundamentales:

- 1) La gestión, desde un punto de vista de la organización y el proceso de toma de decisiones;
- 2) La visión formativa, permitiendo reconocer las variables, que influyen en el modelo formativo propuesto;
- 3) La extensión y transferencia del programa, evaluando la pertinencia y viabilidad de integrar a los egresados en la comunidad y el impacto de la formación en el espacio social.

Es como Cuenca, Lolas y Fazio (2005) separan los conceptos asociados a la calidad educativa de las variables institucionales y organizativas y en una extensión del programa hacia la comunidad y al impacto que tiene por su implicación en la formación social.

La realización de estudios sistemáticos que muestren experiencias en el posgrado es nueva, al menos en México. La experiencia de formación en programas de calidad de acuerdo a lo descrito por Dietz (2014) también lo es; muchas veces las experiencias o memorias de análisis que se encuentran en la bibliografía atienden en mayor medida a experiencias propias en momentos y entornos aislados descritos.

Retomando lo que describe Marqués (2011), como calidad en los centros de enseñanza queda suscrita a cuatro factores importantes: los recursos materiales; los recursos humanos; la dirección y gestión administrativa y académica del centro de estudios; y los aspectos pedagógicos. De igual manera establece que los

factores que inciden negativamente en la calidad son: La libertad de cátedra, la mala gestión y los errores en la definición de los perfiles de los profesores.

Si bien es cierto que la calidad se define a través de ciertos parámetros y su acreditación, desde la perspectiva de la obligatoriedad o bien desde el entendimiento particular de quien la aplica y su punto de vista: La visión de la calidad desde el currículo según Casanova (2012) en un programa implica reflejar la filosofía sobre la calidad educativa, es necesario siempre mantener un sistema que la haga viable y que permita que dicha filosofía se introduzca hasta el aula y sea un concepto inherente en el alumnado como un beneficio de sí misma.

A partir de este breve análisis se detectan tres problemáticas de estudio en el campo de investigación:

- El discurso de la calidad educativa
- Los modelos y perspectivas desde diferentes casos de estudio
- La evaluación como punto centro de estudio

Silvio (2006), plantea que las verdaderas premisas de la educación de calidad en las modalidades no presenciales tienen que ver más con la equidad y la pertinencia social.

La evaluación de la calidad en educación no presencial es objeto de estudio desde diversas miradas, en gran medida los estudios sobre la evaluación se clasifican en dos grupos, aquellos que hacen evaluaciones de aspectos parciales y aquellos que profundizan en todos los aspectos, Rubio (2003) menciona estos dos enfoques

- Parcial
  - Materiales de formación
  - Plataformas que los soportan
  - La actividad formativa

- La relación costo/beneficio
- Global
  - La evaluación basada en estándares
  - Sistemas basados en la comparación comercial (Benchmarking)

Las perspectivas de evaluación en todos los casos son tomadas desde el ámbito donde se evalúan; sin embargo, ninguna de estas puede establecer una mira total o global del tema, aunque si pueden concentrarse en tres aristas de evaluación en lo general:

1. Gestión
2. Pedagógica
3. Tecnológica

El cuadro siguiente describe de manera sintética estas tres menciones sobre la calidad, de acuerdo a la definición otorgada por diversos autores y el objetivo que propone, observe en la tabla 2.

**Tabla 2.** Evaluación, acreditación o certificación

Concepto	Evaluación	Acreditación	Certificación
<b>Define</b>	Colección de evidencias cuantitativas y cualitativas	Verificación comparativa con un estándar o modelo de referencia	Evaluación externa que contempla un conjunto de normas establecidas
<b>Objetivo</b>	Sistematizar los puntos de comparación para la toma de decisiones	Verificar la completitud con respecto a la referencia y genera perspectivas de cambio (interna/externa)	Evaluar externamente el conjunto de especificaciones que establece una norma.

Fuente: Propia.

Los primeros datos registrados para la educación a distancia se remontan hasta 1873, según Jardines (2009), con la fundación de la *Society to Encourage Study at Home*, los intentos por establecer modelos y prácticas alejadas del aula convencional fueron diversos y variados hasta que el empuje de las tecnologías

logró consolidar los modelos de educación abierta y a distancia. Sobre todo, con la transformación tecnológica que implicó la aparición del internet y su uso en la educación a partir de la Web 2.0.

Con el crecimiento masificado de las sociedades industrializadas y el incremento desmedido de población y su dispersión geográfica, se modificó el escenario educativo; ante ello es preciso re-conceptualizar la escuela como institución educativa, se requiere de evolucionar, es necesario atender hoy las demandas emergentes mediante el desarrollo de nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, que rompan con las barreras temporales, de espacio y tiempo, que se condensan en la presencialidad. Inicialmente la solución consistía en aumentar los recursos económicos y materiales a las escuelas según García (2001), la solución fue inútil, pues los estudiantes no tenían la oportunidad de acercarse a la escuela, de ahí la necesidad de proponer una nueva estructura, "La educación a distancia".

La calidad educativa en la educación a distancia tiene implicaciones que garantizan las condiciones de credibilidad social, general la probidad sobre la modalidad, dando certidumbre al proceso de enseñanza, clave en el objetivo educativo.

## **2.2 Perspectiva crítica de las políticas educativas**

En el ideario sobre el neoliberalismo en América Latina, Vázquez (2015) concluye que se ha asumido el sistema escolar basado en un sistema educativo que plantea el funcionamiento en cinco ejes: el individualismo; la competencia, la medición-jerarquización, la estandarización y la sumisión del proceso bajo la bandera de generar una educación de calidad. El objetivo claro consiste en la conversión de la educación a través de la "calidad en la educación" en la imposición de mecanismos de control, calificación (descalificación) convirtiendo el proceso educativo en una acción de control social a través del sistema educativo.

El punto crítico sobre la aplicación de estas políticas es descrito por Popkewitz (1994), quien establece que a través de estas políticas se confiere la capacidad de organizar y controlar las relaciones sociales, al mismo tiempo que se busca producir una regularización en los estilos de razonamiento a partir de los esquemas de clasificación que se emplean.

Las reformas educativas contemporáneas en los Estados Unidos de América (EUA) y en Europa han dado un enfoque de muy alta importancia al mejoramiento de la calidad en la enseñanza según Thomas Popkewitz (2010), con un enfoque en donde la escuela sea equitativa y mejore la propia calidad de la enseñanza, sin embargo, las reformas se plantean en la demanda hacia el profesor para mejorar sus conocimientos pedagógicos y la profundidad de los mismos en las asignaturas que imparten.

De acuerdo con Popkewitz (1991), en la década de los 80 del siglo pasado, el discurso que daba soporte a las reformas educativas se asociaba directamente con la organización social y la regulación, de aquí que las políticas públicas se asociaban de manera directa con el progreso social, legitimando de esta manera la intención entre los negocios y las escuelas. El contexto previo, década de los 70, se centró en el desarrollo de ciencia pura, donde los principales problemas de tecnología, innovación, ciencias matemáticas y solución de problemas sociales fueron los precursores de las políticas, la interacción entre la industria el gobierno y los espacios sociales se representaban en dichas políticas.

En la última década del siglo pasado se promovieron políticas que dan rigor a la formación docente y a la implementación de evaluaciones individuales, cuya finalidad es resaltar las cualidades diferentes de los individuos y que en suma pudieran construir una estrategia que sumara a través de áreas de especialización una formación integral y en sí la construcción de una red que diera soporte al conocimiento. Sin embargo, dichas políticas también orientaban el control desde el Estado a través de no muy claras relaciones entre el Estado, la sociedad civil y hasta

las visiones religiosas de la política, en Latinoamérica una de estas políticas es relativa a la calidad educativa, como una imposición desde el Estado.

La política visionaria descrita por Popkewitz (1991), establece, además una clara relación entre la formación del educador y el poder, así como entre las ciencias cognitivas y el conocimiento. La discusión del gobierno tiene como centro la relación entre el educador y el investigador, asociando al docente la actividad de investigación y con ello asumiendo tareas y programas de investigación en suma a las acciones propias de la enseñanza. De ahí que a las reformas se les integra el concepto de producción incluso sobre la organización social. Popkewitz (1994) define las políticas educativas como un acto de gobierno producido sobre el maestro.

Como estrategia final Popkewitz (1991) describe la certificación y credencialización del profesor como una estrategia de control, la cual se basa en discriminar a los profesores de acuerdo a sus áreas de especialización, a su experiencia individual, a su formación y actualización, estableciendo con ello políticas de retención y estrategias de ingreso mucho más estrictas. Este lenguaje de regularización se asocia directamente con el control, pues establece a través de programas de gobierno las necesidades por Estado (que pueden ser diferenciadas), el reconocimiento de los méritos propios de cada formador.

Es así como las políticas del gobierno convierten la formación en un conjunto de textos formales que describen los intereses del Estado, sumado a esto la formación del profesor se establece en la legitimación de instrumentos que a manera de ritual definen el funcionamiento de las entidades formativas a partir de la argumentación de una regla y de un conjunto de prácticas de la vida organizacional de una institución de educación superior necesitan en el cumplimiento de la normativa instrumentada.

El discurso del papel del docente y su profesionalización se extiende al rol del mismo en los patrones dominantes de las políticas sociales de los Estados,

Popkewitz (1997) establece que a su vez el docente moldea la modernización social a través de la profesionalización. Este progreso se atiende desde la resolución de los problemas por medios científicos, para lo cual las instituciones y el Estado se encargan de moldear al profesional en un sentido social y de necesidad. Esta visión profesionalizante se encamina hacia la centralización de lo educativo, a la formación del profesor constructivista y en sí a la regulación desde la formación profesional de los estudiantes.

Finalmente Thomas Popkewitz (2010) habla del curriculum como “ordenanza de conversión” donde principalmente se busca la formación con evaluación. Esta revisión histórica muestra una desconexión del pasado cercano y una reflexión hacia una visión política donde el conocimiento se plantea como político, ético y estético.

El sentido crítico que se utiliza en el desarrollo de la investigación da una percepción crítica, en el proceso formativo, en la visión curricular y formativa, desde la perspectiva de las políticas educativas; en síntesis, los aspectos de esta visión crítica son:

- El papel de las políticas educativas y la condición de la calidad educativa.
- Las políticas educativas como un mecanismo de organización y control.
- La asignación de la responsabilidad, no solo formativa, en el profesor en las reformas educativas contemporáneas.
- La predominancia científica y tecnológica en la evolución de las políticas educativas.
- El papel del curriculum en el establecimiento de criterios de certificación y acreditación.

La percepción de este análisis por tanto tiene como objetivo mantener una mirada crítica en el papel que desempeñan las políticas educativas, las reformas y

la asignación de responsabilidades asignadas al profesor en estas, como lo son la certificación y acreditación.

En el caso del posgrado en México las políticas de acreditación se formulan a partir de planes de acción, de tal manera que en sus inicios el PNPC se orienta a la formación de científicos en la década de los 90 del siglo pasado. Para el siglo presente las políticas se orientan a generar el soporte económico de manutención a los estudiantes en dichos programas, cuyo principal objetivo es la procuración de fondos económicos para los estudiantes y la evaluación de las instituciones bajo una premisa de formación de recursos humanos de alto impacto. La política actual se orienta nuevamente a la formación en excelencia.

### **2.3 Ejes conceptuales de la Investigación**

A continuación, se desarrollan los conceptos ejes de la investigación, entre estos se encuentran la calidad educativa, la acreditación de la calidad y el diseño curricular. En el subapartado se definen los conceptos que guían el análisis de la información recabada bajo la mirada de la teoría crítica de Popkewitz, y que han permitido la construcción de las lecturas que se presentan en los resultados de esta investigación.

#### **2.3.1 *Diseño curricular***

El diseño curricular es una de las fases de la planeación educativa, Díaz-Barriga et al. (2012) exponen que tiene componente en cinco dimensiones: política, técnica, social, prospectiva y cultural. Dichas dimensiones establecen condiciones que limitan o favorecen tal o cual disciplina y el modelo educativo que se implantará.

Por tanto, la planeación del currículo es un proceso que exige el entendimiento de qué se define como currículo, cuya respuesta se entiende como el resultado del análisis del contexto, del educando, de los objetivos de formación, los medios y recursos para cumplir un fin educativo.

Para Fernández (2018) el diseño curricular se asocia más con una metodología, que de cierta manera da contenido y explica como elaborar el curriculum. En la cual se establecen los procedimientos mediante los cuales se elabora y se plasma una concepción educativa a ponerse en práctica, así como su evaluación y actualización. Por tanto, el diseño curricular se entiende como una de las dimensiones del propio curriculum. Ya que exige acciones que requieren de un correcto análisis de la situación actual a través del diagnóstico, de la modelación de una formación deseable y, a partir de ello, dirigir la construcción y organización curricular de un proyecto que dé sentido a un objetivo que pretende resolver un problema social, satisfacer una necesidad y hacerla a través de la construcción de un proceso de enseñanza aprendizaje.

Para Viacheslav y Sosa (2015), el diseño curricular, es una reconstrucción de la subjetividad humana que tiene como objetivo dar sustento para la producción y creación de riqueza social y espiritual. Es un fundamento para generar un crecimiento sostenible en la sociedad, dar estabilidad y, generar una correlación entre las estructuras sociales que favorecen la práctica de la cultura política, la práctica productiva, la práctica educativa, así como la formación de estudiantes.

Sin embargo, las concepciones del diseño curricular en Iberoamérica se rigen en gran medida por políticas de Estado (Fonseca y Gamboa 2017) y obedecen a un conjunto de tendencias que se repiten en los diferentes sistemas educativos como:

- a. La calidad para todos.
- b. La prolongación de la educación, obligatoria y gratuita.
- c. La educación infantil.
- d. Modelación oficial de los currículos.
- e. La concepción de modelos de aprendizaje.
- f. La concepción de aprendizajes funcionales y preparatorios para la vida.
- g. Mantener una visión optimista de la educación.

De acuerdo con Díaz-Barriga et al. (2012) la concepción del diseño curricular implica atención a problemas no solo educativos, sino a aquellos de carácter político, social y económico. Por tanto, el diseño curricular da respuesta a lo educativo en: un marco social, donde se toman a manera de requerimientos el conjunto de necesidades profesionales; un marco económico, ya que se diseña para un mercado que absorbe a los profesionistas; y un marco político, que define la política de control que el Estado proporciona al estudiante (como ciudadano) a través de su paso por el sistema educativo.

En cuanto el diseño, se convierte en un acto de respuesta de las instituciones educativas; al respecto, Solar (2008) propone que debe existir un modelo a seguir, que puede ser el marco regulatorio nacional, las condiciones y necesidades en el marco de cobertura, o bien la inserción de un conjunto de criterios que permitan, entre otras cosas:

- Asegurar la calidad.
- Asegurar la factibilidad.
- Contar con flexibilidad.
- Maximizar la experiencia de quienes lo aplicarán.

En la creación de nuevos programas universitarios (Licenciatura o posgrado) se requiere, un diagnóstico previo, en muchos casos implícito en un estudio de pertinencia, el análisis de la capacidad o las competencias institucionales en el sentido profesional, humano y de infraestructura, donde el diseño y evaluación de las posibilidades de acción, la implementación y la evaluación son acciones requeridas en el proceso. Entendiéndose que este proceso deberá de repetirse en un tiempo finito, y continua y se reconstruye en el análisis y actualización curricular (Díaz-Barriga et al., 2012).

En el contexto universitario, además se requiere de integrar un equipo con capacidades que sumen al diseño, encabezado por expertos disciplinares donde se encuentra el campo disciplinar del nuevo programa, el segundo grupo de expertos, son aquellos que dan acompañamiento desde lo pedagógico o formativo, y que de alguna manera acompañan el diseño curricular desde su nivel de expertos en el área. Finalmente, aquellos que den gestión al movimiento, que aceleren y coordinen la búsqueda de resultados, de cierta forma aquellos que planean, dan seguimiento, controlan y documentan el diseño curricular.

En conclusión, es posible establecer que el Diseño Curricular es un proceso de planeación educativa, que atiende un conjunto de necesidades enmarcadas en la pertinencia social y necesidades de mercado que satisfacer, siempre y cuando exista en la institución educativa las competencias disciplinares, humanas, de calidad, cobertura e infraestructura para cubrirlas. Bajo estas premisas y en un marco normativo y político es que el diseño curricular es una respuesta estructurada de formación educativa, que establece una misión, visión y objetivos en lo educativo, cuya estructura reticular desarrolla las habilidades y conocimientos y actitudes en los estudiantes a través de un proceso acumulativo.

El diseño curricular no es definitivo, más bien se entiende como un proceso de mejora continua que requiere de la constante evaluación, retroalimentación y formación de los profesores y personal de gestión educativa, pues es necesario que para mantener la pertinencia de un programa, esté se sujete a criterios de evaluación, actualización y con ello se de una justificación constante al porqué de los procesos formativos.

En el marco de lo legal es importante resaltar que las políticas de Estado son marco de referencia, o más aún son condición de funcionamiento, de ahí que en gran medida la apertura o adecuación de nuevos programas atiendan no sólo las necesidades de la sociedad, sino una planeación del Estado por generar competencias disciplinares en un área específica de desarrollo. En suma, es

frecuente encontrar una serie de políticas de Estado que sean punto de referencia común, como el desarrollo de competencias genéricas, o bien la inserción de políticas de calidad educativa, calidad en la institución o en general políticas de calidad educativa hacia las instituciones de formación superior.

Es pertinente dejar claro que el diseño curricular se convierte en la puerta de entrada al proceso educativo, en este proceso se tratan las condiciones formativas en un marco de lo ideal (modelo) y a partir de él se desarrollan las condiciones de planificación, organización, ejecución y control (Proceso de planeación educativa) con un objetivo final, que es la formación de un nuevo profesionista con habilidades, conocimientos y aptitudes en una nueva rama del conocimiento.

Es importante retomar la idea expuesta por Díaz-Barriga (2003) quien establece que, en los últimos tiempos el curriculum rompe con las teorías conductuales y se aproxima más a la conformación de saberes multidisciplinares, además de fusionar en el diseño los saberes disciplinares que son requeridos en el campo profesional.

### **2.3.2 Calidad educativa**

Es importante resaltar que la definición de calidad educativa es ambigua, diversa y foco de investigación y debate en Latinoamérica; México no es la excepción, en el análisis del contexto teórico Gómez (2006), Rama y Domínguez (2011) y Muñoz (2005) y el propio Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACyT (2014), proponen diversos tratos al tema, desde calidad en la gestión, evaluación de la calidad, acreditación de la calidad, aseguramiento de la calidad, calidad total, entre muchas otras nociones, algunas contrapuestas, o bien usándose como sinónimos de evaluación, acreditación, aseguramiento. Estas percepciones hacen que el tema sea confuso, si a esto se suman las políticas y marcos normativos y la presión social sobre la escuela como institución educadora es, entonces un tema de difícil discusión, análisis y propuesta.

También existen discursos contradictorios sobre sus orígenes, los autores Henard (2010) y Pedraja-Rejas (2015) reiteran que el origen de la calidad en la

educación nace de la exigencia y demanda de la sociedad, se enmarca en las políticas gubernamentales, económicas en los niveles nacional e internacional en el marco de la sociedad del conocimiento, sin embargo este concepto es contradictorio al expresado por Popkewitz (1994), quien describe, cómo la necesidad de la calidad se desarrolla desde la necesidad marcada en las reformas que permitan el control social hacia la política del Estado. En ambos casos se entiende la calidad educativa como el conjunto de políticas, filosofía y normativas de una institución que garantizan la calidad en la enseñanza, la mejora y el aseguramiento, desde el aula, el profesor, los procesos, infraestructura y gestión que determinan el cumplimiento de las exigencias sociales, normativas, políticas y económicas en el entorno social que se desarrollan.

La realidad social y normativa consignan la importancia de la calidad a las instituciones y la liga a la acreditación y a su vez la acreditación se relaciona de manera directa con la evaluación de los parámetros de la calidad; Cardoso y Cerecedo (2011), al igual que Fresán (2013) proponen que la premisa fundamental de la evaluación y acreditación de la calidad descansa sobre la propia **evaluación** y, esta condiciona el financiamiento y el cambio institucional-organizacional en la búsqueda de mantener o garantizar la calidad en los programas. La evaluación sacude a la institución en sus procesos estacionarios y la expone al exterior, por tanto, puede considerarse en sí como una fuente de innovación.

De acuerdo con lo anterior, se puede sostener que el sentido de la calidad es abstracto y muchas veces mal interpretado; Clemenza, Ferrer y Pelekais (2005), establecen tres perspectivas de la calidad (sin definirla propiamente), que se describen como:

1. La calidad es una arista de la competitividad –Visión de la educación como empresa productiva.
2. La calidad es un elemento para internalizar en las instituciones, concepto multidimensional que implica los actores de la institución, el sistema

educativo y su interacción con los medios sociales, políticos, culturales y económicos.

3. En la universidad la calidad es una estrategia de gestión, que busca lograr una institución eficaz, eficiente y competitiva.

Más allá del proceso irreflexivo de la calidad educativa como un elemento de construcción política, Rodríguez (2010) en un análisis del contexto internacional sobre la educación, describe el concepto de la calidad educativa como un producto de la globalización y el neoliberalismo, atándolo de una manera particular al significado de calidad en términos de la producción de conocimiento institucionalizado desde una mirada de la calidad educativa como un elemento técnico evaluado irreflexivamente desde la perspectiva empresarial.

En esta investigación se restablece el concepto de calidad educativa desde una visión crítica, donde es necesario clarificar los procesos y su función, así como los elementos que relacionan la educación y que intervienen. En este sentido es necesario repensar desde los orígenes el aprendizaje como resultado de la enseñanza y los procesos que intervienen, como la enseñanza, los medios de comunicación, los objetos de estudio, docentes y la propia institución con una mirada pedagógica, y claramente la estructuración de acciones y objetivos curriculares.

Bajo esta mirada la institución deberá ser concentradora de los aspectos educativos, diseñados desde lo curricular, considerando como nodo central los procesos pedagógicos (relación enseñanza-aprendizaje) y sumados a la gestión educativa e institucional. Donde claramente la finalidad de la institución es dar certidumbre reflejando mediante la evaluación los logros de aprendizaje en los alumnos, su capacidad de integrarse al entorno y la pertinencia social como un logro del propio programa de estudios, resultado de un buen diseño curricular.

Es importante pensar la calidad educativa, no como un fin, ni como un proceso objetivo de la educación, sino como el resultado de un conjunto de buenas

prácticas desde el diseño curricular, la operación de los programas, hasta el seguimiento de egresados y actualizaciones para mantener su pertinencia. Son entonces las métricas obtenidas, las que reflejarán el resultado de estas buenas prácticas<sup>4</sup> y no los indicadores como objetivo desvirtuado de los procesos educativos.

En ese sentido habrá que entender una lógica distinta de la calidad y su aplicación, por ejemplo, ciñéndola a la recuperación de buenas prácticas y no a la ponderación de indicadores como elementos de acción en búsqueda de la excelencia.

En gran medida, las políticas de evaluación en la calidad educativa son promovidas por organismos internacionales, cuyos objetivos no son principalmente educativos. Hernández (2006) en el análisis de los esquemas internacionales concluye que dichas evaluaciones pocas veces promueven lo educativo, en cambio su fin es alinear y supeditar los procesos y agentes de formación en las instituciones educativas, a las exigencias del modelo económico vigente en cada país. El reto para las instituciones educativas más allá de cumplir con estas expectativas implica el estudio de nuevos esquemas de trabajo colaborativo que permitan reducir los efectos perversos de las reformas y generar oportunidades de entender la educación y concentrarse en lo educativo.

Sin embargo, queda claro que el nivel de referencia académica, entre cada uno de estos queda estimado de manera distinta. Por tanto, se relacionan calidad, certificación y acreditación como instrumentos distintivos de la obtención de la

---

<sup>4</sup> Las condiciones de calidad educativa buscan recoger aquellos ejemplos que han demostrado una aportación a la eficiencia y objetivo de la educación, de ahí que Silas (2014) describe las buenas prácticas como aquellas acciones que permiten comparar los índices de éxito entre diferentes modelos, su objeto es darles visibilidad y reconocimiento, a partir de ello se pueden construir las normas y estándares que definen la calidad. Desde la perspectiva educativa las buenas practicas se asocian con aquellas acciones que generan un impacto significativo en el objeto de la educación, asegurando la pertinencia social y dando viabilidad a las instituciones que las practican.

calidad, al menos en el sentido estrictamente punitivo se interpretan como sinónimos auto implícitos, una escuela certificada es aquella que tiene calidad, al igual que se interpreta que una escuela acreditada es inherente a una escuela de calidad. Dejando de lado de manera evidente el sentido estricto de la calidad educativa como eje fundamental.

### **2.3.3 Acreditación**

La educación en México está pasando por un proceso de reforma que implica a todos los ámbitos y niveles. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), establece una serie de 15 recomendaciones para México, con el fin de mejorar la calidad educativa, incentivar el desarrollo humano y social desde la propia educación y establecer políticas marco que permitan a largo plazo mejorar el capital humano y formativo de los educadores, las instituciones y en su conjunto todo el sistema educativo:

Emprender la realización de todos estos puntos es un gran desafío para cualquier país. Las mejoras de todo un sistema educativo sólo pueden darse si existe un apoyo político consecuente y un liderazgo continuo durante un cierto plazo de tiempo. (OCDE, 2010; p.3).

Desde esta perspectiva, es necesaria la inversión en la educación, pues la calidad define una serie de políticas y estrategias de implementación, desarrollo de recursos y capital humano que requieren de inversión directa. De tal forma que ya la UNESCO hacía referencia al hecho desde las mesas de trabajo sobre la “Educación de calidad para todos” (UNESCO, 2007). Si el objetivo final implica garantizar educación de calidad y acceso a toda la población, conlleva de acuerdo al nivel educativo, la inversión de recursos públicos, así como proveer de servicios y atención a las necesidades que requieran las instituciones que trabajen bajo el concepto de calidad.

La Organización internacional para la estandarización (ISO, 2015), se define como una organización que crea documentos que proveen los requerimientos que

aseguran que los materiales, los productos y los servicios cumplen con lo especificado para su propósito. Proveen más de 22 mil estándares y van desde los sectores industriales y productivos hasta los social y educativo. En el ámbito educativo la ISO mantiene 701 estándares, la mayoría de ellos abordan la educación formal en instituciones educativas, sin embargo, se extiende hasta los procesos formativos no formales y de educación continua, el funcionamiento, operación servicios y creación de contenidos educativos en diversas ramas.

En el ámbito de la educación no presencial, la ISO no provee normas específicas para la virtualidad, sin embargo la norma educativa que aborda los entornos no escolarizados es la ISO 29990:2010, “Learning services for non formal education and training –Basic requirement for service providers” (ISO, 2015), publicada en 2010-09, dicha norma establece la especificación de requerimientos básicos y es una extensión de la norma para educación formal.

En España, la Asociación Española de Normalización (AENOR, 2017), desarrolla como su actividad principal la normalización y cooperación en el Estado español, su objetivo a través de la Asociación Española de Normalización (UNE) tienen la responsabilidad de legalizar las normas y técnicas Españolas, el UNE mantienen 31500 documentos normativos y a través de la AENOR certifican la evaluación de conformidad con respecto a la aplicación de una norma.

La AENOR, dentro de su conjunto de normas ha publicado la norma española de Gestión de la calidad, Calidad de la formación virtual (AENOR, 2012) y es una de las pocas normas a nivel internacional en este sentido. Esta norma tiene como objetivo:

Servir como guía para identificar las características de las acciones formativas virtuales, de forma que los compradores de formación virtual puedan seleccionar los productos que mejor se adapten a sus necesidades y expectativas, y que los suministradores puedan mejorar

su oferta y con ello la satisfacción de sus clientes o alumnos. (AENOR, 2012: Pag. 4)

Aunque la publicación de la norma tiene como fin identificar las características que son deseables en la educación virtual el propósito de la norma es atender las acciones formativas no formales para quienes se encuentran desarrollando una actividad laboral, en conciso a quienes se encuentran trabajando y bien utilizarán el sistema educativo no presencial con el fin de mejorar sus condiciones laborales. Un dato importante de esta norma es que abarca la definición de educación virtual, la autoformación, la teleformación (o educación a distancia) y la formación mixta.

En el desarrollo de la tesis se realiza el análisis documental de las estrategias seguidas por diversas instituciones educativas, países y leyes en el sentido de acreditar, certificar o simplemente comparar propuestas educativas no presenciales.

Es importante resaltar que cuando se habla de estándares internacionales se relaciona directamente con la gestión de la calidad. La visión industrializante descrita por Santiago (2006), de la educación propone una visión del espacio formativo en términos de sus técnicas, instructivos y gestiones, las cuales deberán ser homogéneas, revisadas y aprobadas de manera tal que puedan garantizar “productos” resultantes con la mayor calidad posible, en la mirada desde la gestión de la calidad el autor, propone una visión en cinco ámbitos en la teleformación (educación a distancia)

1. Gestión del conocimiento: Creación de contenidos
2. Procesos de digitalización y estructuración de la información
3. Diseño instructivo
4. Plataforma tecnológica
5. Control de los procesos que satisfacen las demandas de alumnos y alumnas

Sin embargo, esta visión es una visión minimalista orientada a la satisfacción del servicio de enseñanza, no aborda propiamente lo pedagógico, ni lo educativo.

También es importante resaltar el Plan Nacional de Desarrollo (2013), en el cual se establece el posgrado como el nivel cumbre del sistema educativo. Establece el reto principal de promover la innovación tecnológica y la competitividad, de manera tal que impacte el espacio social. De igual forma resalta que una de las debilidades consecuentes es la desarticulación de planes o bien la poca o nula participación del sector productivo en el desarrollo de ciencia e innovación. Si bien es cierto que hay una productividad científica consecuente de los procesos de investigación, la desarticulación con el sector productivo hace que dichas investigaciones pierdan pertinencia al no potenciar la economía. De ahí la importancia de contar con un posgrado de calidad y lograr establecer políticas que permitan dar mayor cobertura en los niveles de posgrado.

En los países en vías de desarrollo la calidad del posgrado se considera un tema de vital importancia para lograr desarrollo de capital humano y con ello fomentar la innovación e inserción en el mercado productivo. Según Abreu-Hernández y Cruz-Flores (2015). Atendiendo sobre todo al posgrado como formador de capital humano de alto impacto que se inserta en la sociedad del conocimiento y es promotor directo de la propia economía del conocimiento.

En México, el CONACyT a través del PNPC promueve la creación de programas de posgrado que integren desde su formación las categorías y criterios de evaluación que les permitan la pertenencia al padrón de excelencia de posgrados. En la convocatoria del año 2015 se diversificó la modalidad de los mismos atendiendo la posibilidad de contar con programas no escolarizados, los cuales en su mayoría fomentan la orientación profesionalizante, sin dejar de lado la orientación científica, convocatoria de ingreso PNPC (2015). El objetivo es reconocer a los programas de posgrado de las instituciones y centros de investigación por su

calidad, así como ser promotores de la internacionalización del posgrado, así como la cooperación interinstitucional.

Es de gran interés para el CONACyT (2014), la integración de modelos educativos a distancia, mixtos y presenciales, de ahí que se promueve la convergencia de las modalidades presencial y a distancia en el posgrado, así como la integración y uso de tecnologías que puedan coadyuvar a la integración de diversos grados de hibridación de los modelos.

Para lograr la calidad en los programas de posgrado, CONACyT (2015) evalúa cuatro categorías:

- Estructura del programa y personal académico.
- Estudiantes.
- Infraestructura y servicios.
- Resultados y Vinculación.

Las cuatro categorías son evaluadas mediante 15 criterios, en los cuales, se integran recursos, capital humano, infraestructura, procedimientos, convenios, entre otros.

### **3. Marco Metodológico**

En este capítulo se presenta la propuesta metodológica de la tesis, iniciando con un breve recorrido que permite identificar los momentos y decisiones que permitieron su evolución, desde el planteamiento inicial, relacionado con el diseño de un modelo de evaluación de las buenas prácticas en el posgrado, hasta la elección de la hermenéutica como una posibilidad metodológica para analizar las condiciones históricas que permearon el proceso de diseño curricular de la MIEVEA e identificar los significados de calidad y acreditación presentes en ese proceso. Epistemológicamente el trabajo se fundamenta en la interpretación como base del conocimiento de la realidad, en el caso particular de esta investigación, la interpretación se logra a partir de relacionar el diseño curricular de la MIEVEA con las condiciones histórico-políticas que lo enmarcan, produciendo significados de calidad y acreditación que orientan dicho diseño. El capítulo concluye con la descripción de las condiciones técnicas presentes en la aplicación del método, el diseño de los instrumentos y las acciones procedimentales que permitieron obtener y analizar la información, para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

#### **3.1 Evolución de la propuesta metodológica**

IncurSIONAR en modelos educativos innovadores, así como en el diseño curricular de un programa no escolarizado se plantea como un reto de carácter pedagógico y tecnológico, donde la calidad educativa deberá de impregnarse desde la concepción de las ideas hasta el desarrollo e implementación de las mismas. En este sentido, este proyecto de investigación nace como el planteamiento de una comparación analítica de modelos de acreditación de la calidad educativa en modalidades a distancia.

Del origen del proyecto al reporte del mismo, la propuesta metodológica ha cambiado y ha evolucionado por las necesidades que el propio desarrollo ha planteado, de ahí que en Chaparro (2016) se planteaba, como objetivo original de

la propuesta de tesis doctoral analizar las buenas prácticas que habían permitido al programa de la MIEVEA llegar a la acreditación mediante un estudio comparativo entre la experiencia y los distintos modelos de calidad, acreditación o certificación de los programas educativos en modalidades no escolarizadas.

En el protocolo de investigación se planteaba las fases metodológicas que poco a poco fueron moldeando el desarrollo de la investigación, proponiendo pasos, a manera de método, que permitirían desarrollar el proyecto, estos implicaban:

1. Análisis y diagnóstico.
2. Definición del modelo analítico.
3. Desarrollo y experimentación.
4. Evaluación.
5. Discusión y divulgación de los resultados.

La discusión metodológica original planteaba la posibilidad de desarrollar un modelo construido a partir de un proceso analítico que proponía la revisión del contexto internacional y nacional en los sentidos de establecer una relación con el análisis de la experiencia institucional, y de la normatividad bajo la que se logró la acreditación del programa. Cayendo por tanto de origen en la aplicación de estrategias cualitativas y cuantitativas de investigación, estableciendo por tanto el desarrollo del proyecto en un paradigma de investigación mixto.

A continuación, se describen los puntos que fueron definiendo los cambios en la metodología, acondicionando y adecuando los objetivos de la investigación. Ante la experiencia de diseñar y poner en marcha uno de los primeros programas acreditados por CONACYT en modalidad no escolarizada, se planea un proyecto que buscaba realizar una intervención en quienes participaban en el programa para dar con aquellos parámetros que afectaban la calidad educativa en el posgrado. Es de ahí que se plantea la propuesta inicial de un proyecto con el siguiente título "Evaluación de los Parámetros que Afectan la Calidad Educativa en el Posgrado Caso de Estudio MIEVEA - Maestría no escolarizada".

Metodológicamente se aborda una propuesta de intervención-acción, considerando que la relación entre la coordinación del diseño curricular hasta la participación como miembro del Núcleo Académico Básico permitía la posibilidad de interactuar con el programa bajo estudio, la aplicación de instrumentos y ensayos que permitieran observar, intervenir y generar resultados.

Los resultados esperados consideraban la búsqueda del elemento integrador de la calidad educativa, la perspectiva propia del concepto exige el reconocimiento de las variables y su importancia en el impacto social de la investigación, sin embargo dicho reconocimiento no establece credibilidad si no se asocia a la productividad científica, artículos científicos, participación en foros de discusión temática y publicaciones de los resultados finales, de ahí que se contemplan estos, además de la formación de recursos humanos de alto impacto a nivel maestría, que reproduzcan los modelos y sus relaciones, encontradas como resultado de esta investigación.

Con el avance de la investigación, la propuesta metodológica evolucionó, se fue adecuando a las condiciones académicas, de acceso a la información y de la posibilidad de aplicar instrumentos para la recuperación de información. En la segunda generación del programa se perdió contacto con el núcleo académico básico, lo cual restringía la posibilidad de intervenir sobre el grupo de diseño y sobre la implementación del programa.

Las necesidades detectadas se clasifican en el posgrado y el reto de innovar en el entorno nacional e internacional, lo que exige una mirada que permita definir las políticas de calidad educativa desde su propia construcción y el significado asignado por quienes diseñaron el curriculum, buscando que garanticen la pertinencia de los programas y la integración de mecanismos, procedimientos insertos en instrumentos, que permitan dar seguimiento de los programas de posgrado en modalidades no escolarizadas, que operan bajo criterios de calidad.

La visualización de los posgrados como fábricas del saber se generaliza en términos de la búsqueda de conocimientos, los cuales pueden ser de tipo científico, tecnológicos y de innovación. Por su tendencia los estudios iniciales de posgrado se centraban exclusivamente en la formación de científicos, pero la propia demanda de los diversos sectores productivos ha llevado a las instituciones de educación superior (principalmente universidades) a diversificar la oferta, hoy en día vemos entonces programas de diversas índoles, no sólo eso, la profesionalización como propósito del posgrado ha permitido en México encontrar ofertas de posgrado en instituciones de desarrollo o universidades de reciente creación, o institutos exclusivos de formación especializada.

El análisis de antecedentes implicó la revisión de los contextos internacionales, nacionales e institucionales, en términos de la calidad educativa, el estudio marca la necesidad de mantener una visión crítica sobre el papel de las políticas de los Estados y la obligatoriedad en el discurso de asumir la concepción de calidad educativa, la visión crítica se asume desde la concepción crítica definida por Popkewitz (1991). Manteniendo siempre en visto las nociones de calidad emanadas desde los Estados en forma de políticas o reglamentos.

El estudio de modalidades no presenciales, requiere de la clasificación de las modalidades educativas, dado que el estudio se realiza sobre un posgrado en México, se asumen la condición de no escolarizado descrita en (CONACyT, 2016b) y a partir de esta concepción se planteó el estudio en la modalidad de educación a distancia, posteriormente se clasifica y se conceptualiza la educación no escolarizada como una clasificación general en la que se diseña el programa de MIEVEA.

En el protocolo de investigación se realiza una primera aproximación al problema, estas conclusiones son presentadas en Chaparro y Morales (2016), en la definición metodológica presentada en el protocolo de investigación se propone el desarrollo de “Un Modelo Analítico de la Calidad Educativa” para lo cual se marca

la importancia en generar un conglomerado de relaciones, buenas prácticas, dentro de un modelo comparativo de índole internacional que busque recopilar las mejores prácticas en educación a distancia a nivel posgrado. Para lograr dicha relación se pretende establecer una aproximación teórica aplicable, un reconocimiento pleno de las variables que intervienen en los diferentes procesos y desarrollar una sistematización, evaluación y determinación de los parámetros.

La necesidad de conceptualizar las experiencias se hace latente y evidente, por lo que se justifica y se convierte en una necesidad a desarrollar la investigación. Se revisa entonces, la experiencia del diseño curricular. Los resultados parciales son presentados en Chaparro y Morales (2017). En este sentido el planteamiento generó las siguientes apreciaciones parciales: “Sin evadir el debate sobre la importancia de la calidad educativa como un factor social que dé pertinencia, las políticas internacionales y nacionales que rigen la pertenencia al padrón de calidad de CONACYT y la calidad propia de la educación, se considera que pueden identificarse una serie de factores evaluables en el proceso de formación”

La conceptualización sobre la que deben operar los programas en modalidades no escolarizadas, requiere de la definición de la calidad y cómo se evalúa, los resultados preliminares son presentados en el capítulo de libro en Chaparro y Morales (2017), donde se describen los dos puntos importantes, las dimensiones de la calidad y como se evalúan, partiendo en gran medida de la definición de esas dimensiones. Concluyendo la necesidad de conceptualizar, describir y después realizar el análisis de dichos conceptos y como se alternaron en el desarrollo del proyecto, la acreditación del programa.

En este momento de la investigación se retoma la posición investigativa del proyecto con el fin de posicionar con mayor claridad los alcances metodológicos y las técnicas a utilizar en el desarrollo del mismo. En medio de las definiciones tradicionales de la investigación científica (racionalista y naturalista) se propuso ubicar metodológicamente el desarrollo del proyecto en el paradigma sociocrítico –

de acuerdo a la definición propuesta en Sandín (2003)– el paradigma crítico propone en su dimensión ontológica la descripción de la realidad desde un perfilamiento social y político, en gran medida la calidad es abordada a partir de una exigencia de Estado, “una política de Estado” de acuerdo con Arredondo, Pérez y Moran (2006) de origen se propone la participación de quienes están involucrados, en nuestro caso, quienes participan en el programa, directivos, docentes, tutores facilitadores, soporte técnico y es en ellos en quien recae la definición, dimensionalidad de la calidad educativa en los posgrados a distancia, el objetivo desde el paradigma sociocrítico es la construcción de modelos que surjan desde lo educativo y no desde la necesidad de acreditación. Esto plantea la creación de un modelo centrado en el estudiante y sus aprendizajes, y no a partir de la periferia y los indicadores, que son los aspectos normativos de la calidad, sobre todo utilizando la evaluación como un criterio de mejora continua y no necesariamente una construcción a partir de la necesidad de cumplir.

Por otro lado, en consideración de la dimensión epistemológica del paradigma crítico, es importante entender que los conocimientos sobre el tratado de la calidad, acreditación, certificación son introducidos desde una perspectiva empresarial, no propia de lo educativo según Silas (2014), por tanto es necesario construir el conocimiento, divulgar los resultados entre el entendimiento social y la construcción desde lo educativo, esto justifica la intersección del proyecto en el paradigma crítico y con una perspectiva claramente constructivista.

Finalmente, se plantea metodológicamente la investigación en términos de una metodología que permita recuperar la experiencia, las condiciones históricas y los significados de calidad y acreditación que fueron dando sentido al diseño curricular.

Las condiciones de la acreditación de la calidad como un marco político – económico, exige además la mirada crítica propuesta por Popkewitz, la clara definición y diferenciación de los términos de acreditación y calidad educativa. En

este sentido el análisis hermenéutico se posiciona como la solución metodológica para recuperar las experiencias y aquellos puntos que dan importancia al diseño curricular, así como aquellas condiciones que alentaron dicho diseño y fomentaron su creación en un tiempo record.

### **3.2 El análisis hermenéutico**

El desarrollo metodológico de la investigación se fundamenta en cómo reconstruir la experiencia con un sentido de mayor profundidad y validez científica, y no quedarse en el rescate de los aspectos descriptivos de la experiencia. En complemento, Cárcamo (2016) menciona la discusión existente entre los paradigmas de investigación positivista y el paradigma humanista y su aplicación en la ciencias sociales. En esta discusión, se ubica la investigación en el sentido humanista, dado que se pretende la construcción de aquellos significados, que desde las experiencias del grupo de expertos que trabajó en el diseño curricular de MIEVEA, fueron dando sentido a la propuesta curricular.

Es importante considerar que el desarrollo del proyecto pretende dar sentido a los fenómenos en un contexto social determinado en un tiempo y espacio definido, es decir, que no son parte de un proceso repetible, controlable y bajo observación, que son fundamentos del paradigma positivista. Es importante, por tanto, tener claro que los métodos cualitativos tienen como base epistemológica el historicismo, la fenomenología y el interaccionismo simbólico.

La hermenéutica tiene origen en el análisis de textos bíblicos, su utilidad ha sido transportada de manera contemporánea a las ciencias sociales, como una oportunidad para entender y fundamentar el desarrollo de las sociedades a partir del análisis e interpretación de los hechos a partir de un análisis de los textos y de sus contextos.

A finales del siglo XVIII y hasta mediados del siglo XIX, los procesos de investigación aplicados en la ciencia, se consideraban exclusivamente desde el

sentido positivista, dejando un gran hueco en la investigación humanista, no es hasta pasada esta época que aparece la filosofía fenomenológica descrita por De la Maza (2009), la cual es presentada como una reflexión filosófica que busca representar con firme objetividad la realidad metodológica, el análisis fenomenológico presenta además una contextualización de los objetos de manera no aislada, sino insertos en contextos mayores, de la reflexión del significado ontológico. Gadamer (1993) considera el lenguaje como una realidad cargada con significados y es gracias a este lenguaje que el fenómeno hermenéutico empieza a tener sentido como un método de estudio de lo ontológico, con lo cual se da un sentido y razón de ser a la investigación en ciencias sociales, y a la recuperación desde el sentido humano de las experiencias, registrando desde la perspectiva humana, con el estricto sentido de la cientificidad una búsqueda de la realidad humana.

Por otro lado, es necesario dar mayor certidumbre al análisis crítico mediante la aplicación de la hermenéutica como esquema de análisis. De ahí que retomando la propuesta de Sanvisens (1972) es necesario también contemplar un proceso sistémico como marco de interacción, sin hacer por completo una interpretación del objeto de investigación como un sistema.

Para sistematizar la propuesta se propone una esquematización de la información con la posibilidad de dar un tratamiento lógico a la misma. Y Así generar una propuesta de aplicación eficaz de los registros y conceptos definidos en el desarrollo y análisis de la información.

El objeto de investigación requiere más que una simple descripción, de ahí que retomando la propuesta de Oliva (2017) es necesario realizar el análisis desde la propia interpretación científica, la comprensión fenomenológica, el despliegue de la interpretación y comprensión especulativa como uno de los elementos más importantes que desde la hermenéutica se implementan como una propuesta

metodológica para entender y definir lo que sucede con un fenómeno social que es objeto de estudio.

En la investigación es pertinente reconocer no solo las condiciones cronológicas, el marco que plantea la política educativa y de los distintos significados que pueden darse a la calidad educativa y buenas prácticas. Es necesario generar también, un estudio de cómo se va significando todas estas situaciones dentro del diseño curricular, recurriendo al análisis hermenéutico como instrumento para construir la interpretación de lo sucedido durante el diseño curricular e interpretarlo para construirlo como objeto de estudio.

### **3.3 Reflexión epistemológica**

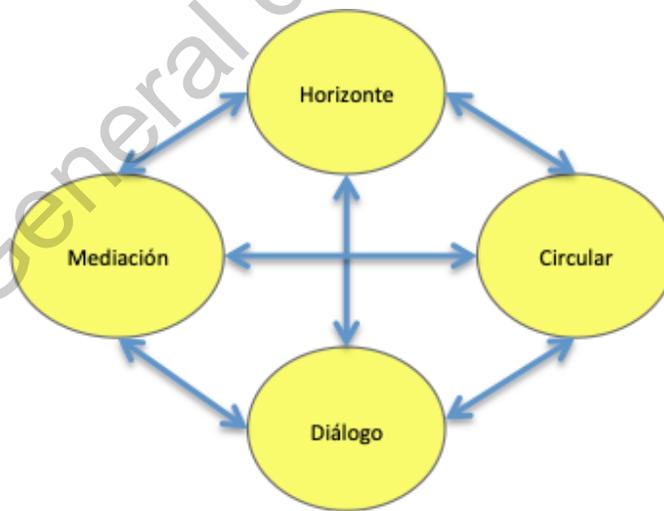
El alcance de los modelos científicos aplicados actualmente ha llegado a una crisis, sobre todo en el área social, donde la especificidad, orden y predictibilidad no cuentan con la total legitimidad, además de que las condiciones difícilmente son repetibles, además de que la propia adición de factores humanos; considerando que la vida y el conocimiento son hegemónicos de homogenización cultural, basados en una sola perspectiva eurocéntrica que es claro que restringe una visión de diversidad humana, de condiciones plurales no limitadas, y de dimensiones que sobrepasan lo socialmente válido. Es necesario, por tanto, recurrir a otras alternativas; como la hermenéutica, en este sentido, la apuesta epistémica actual en el marco de lo social, descrita por Alvarado, Gómez, Ospina y Ospina (2014). La concepción parte del lenguaje, pensamiento y acción como elementos primordiales de la perspectiva, que a continuación se describen:

*Lenguaje*, se entiende más allá de la relación de símbolos y significados en la descripción que da cuenta de la existencia, de la narración, siempre como un resultado del pensar y juzgar una realidad y con ello darle cuerpo a una subjetividad del ser.

*Pensamiento:* Entendido el lenguaje como medio de expresar el pensamiento, la construcción de símbolos, signos y sus significados no es otra cosa que la construcción desde el punto de vista de sus autores, del entendimiento de los lectores y de su capacidad de reencontrar las historias a partir de los significados textuales.

*Acción:* Se entiende como la capacidad de los seres humanos de construir su historia y con ella reconstruir una producción de la realidad. La acción se describe desde lo humano, desde la propia capacidad de revelar el discurso humano de la acción.

La metodología aplicada no consiste en una simple inmersión sino en la comprensión en el proceso de interpretación descrita por Cárcamo (2016) como el círculo hermenéutico, más allá de un círculo es la interpretación de la continuidad mediante una espiral de la estructura de intelección, la estructura de intelección se describe en la figura 2.



**Figura 2.** Estructura de intelección. Fuente. (Cárcamo, 2016)

Las consideraciones de la estructura en la investigación se describen en la Tabla 3:

**Tabla 3.** Condiciones de la estructura de la investigación desde la perspectiva del método.

<b>Concepto</b>	<b>Descripción</b>	<b>Aplicación</b>
Horizonte	Carácter holístico, un elemento condiciona a otro y a su vez el mismo es condicionado por los otros	Condicionamiento entre el origen del texto, el contexto y marco de desarrollo del mismo.
Circular	Reflexión crítica respecto a las pre-comprensiones.	Reflexión referente a las concepciones, a la propia conceptualización.
Diálogo	Proceso dialéctico intencionado entre la interpretación y el texto	Revisión entre la conceptualización, interpretación y el texto origen.
Mediación	Consideración necesaria e imprescindible de los elementos del contexto espacio temporal, original así como lo agregado por el interprete.	Mediación desde la perspectiva sociocrítica y la visión impuesta por la política educativa referente a la calidad educativa y su interpretación en los procesos de acreditación.

Fuente: Elaboración propia.

### 3.4 Método

Desde la perspectiva de la tradición metodológica es común asociar la investigación a las metodologías positivistas, disociadas a finales del siglo XVIII y hasta mediados del siglo XIX de las investigaciones sociales. Leyva (1999) en el análisis que hace Max Horkheimer y los orígenes de la Teoría Crítica, describe que más allá de pensar en métodos que permitieran describir una realidad social la tendencia era afrontar y cuestionar la propia validez del método y su capacidad para describir una realidad social y política.

Por otro lado, Pérez (2011) plantea que el trabajo científico en las ciencias sociales no concentra su validez en el método, pero establece que en gran medida el método podrá conformar una herramienta que permita describir una realidad, indagar una cultura o bien describir un texto desde su modelo de acción. Aclara por tanto que lo que da validez propiamente a una investigación no es la consideración cuantitativa, ni la asociación a una condición numérica de una realidad descrita. Entonces la validez queda concentrada en el método y en su función de construir o describir una realidad, la intencionalidad y su utilidad en reformar las leyes, los

procesos y procedimientos experimentales que permiten comprobar una hipótesis, situación que evidentemente no aplica en la perspectiva interpretativa.

El método tiene como objeto el acercamiento a la verdad (Millán, 2015), de ahí la importancia de la aplicación correcta de la codificación del análisis y de las acciones que se establecen en el contexto, para que finalmente permitir la construcción crítica de un contexto descrito a partir del texto y de sus orígenes.

Por lo que se retoman los conceptos centrales del análisis hermenéutico descritos por Maldonado (2016):

- *Texto*. Materia prima para dar sentido al proceso;
- *Apropiación Comprensiva del sentido*. Reconstrucción de la experiencia mediante la objetivación metódica y construcción de la verdad en el sentido de una significación amplia y enriquecedora;
- *Apropiación comprensiva*. Conformada por la proyección anticipada (intuitiva) y la comprensión de la facticidad y la historia.
- *Dualidad hermenéutica*. Referente a la fusión de los dos horizontes entre la proyección especulativa (lector) y el contexto en la facticidad e historicidad.
- *Subjetividad*. Se declara la interpretación desde el posicionamiento del lector, por tanto se consideran la inclusión de sus prejuicios, es decir se intensifica el concepto de dualidad de horizontes.

La Tabla 4 muestra la síntesis de la conceptualización del método aplicado en la investigación.

**Tabla 4.** Conceptualización del método en la investigación

Ítem	Aplicación del método	Descripción
1	Texto	La investigación se presenta sobre el texto producto del diseño curricular de la MIEVEA.
2	Apropiación	Reconstrucción de la experiencia a través de los conceptos que fueron moldeando de manera objetiva y metódica, así como del marco contextual que permeaba el desarrollo.
3	Apropiación comprensiva	Comprensión del autor –intelección- (en este caso participe del diseño) y la facticidad e historicidad.
4	Dualidad hermenéutica	Proyección entre el lector participante y el contexto de diseño, de reconstrucción y conceptualización de la historia y facticidad.
5	Subjetividad	Declaración de la interpretación desde una perspectiva sociocrítica de la política educativa en torno a la calidad educativa.

Fuente: Elaboración propia.

La construcción del cuerpo documental, es la primera dimensión de la investigación. En este sentido el método descrito por Padilla Beltrán, Vega Rojas y Rincón Caballero (2014) establecen la importancia de la construcción de conceptos la cual deberá tener una clara intención y razón de intervención en el resultado del análisis final. Dado lo anterior, es importante hacer una construcción adecuada y propiamente una codificación de los documentos y de su importancia en la reconstrucción del objeto final. Para ello, se requiere de una estructuración de las fuentes de análisis y su intervención y asociación temporal con el objeto de análisis final. Consiste en una clara estructuración de los textos objetos de análisis y su orientación, su estructuración e inclusión histórica, la interacción de conceptos y sus juegos en el rol de construcción de conocimientos.

La dimensión de análisis en esta investigación, retomando a Cossio (2014), tiene como finalidad establecer una mirada sistémica de cómo los procesos, las experiencias y los productos en el diseño curricular se han ligado en el proceso histórico, cuáles son las condiciones que se fueron dado en su definición y porqué se han construido las formas, así como los efectos de la información que quedó fuera y las relaciones de poder que se fueron estableciendo.

De acuerdo con Gallo (2005) el método hermenéutico es un proceso de interpretación de textos, del entretrejo de los mismos y las experiencias que rodean su creación, el cual actualmente busca llegar a la experiencia-texto y para este sentido define dos tipos de instrumentos (a nivel de análisis):

- A. **Descriptivo:** El cual busca conocer el texto, su apariencia, entenderlo y organizarlo: “Leer y entender”.
- B. **Reflexivo:** Llegar a la comprensión “comprender e interpretar”, el objetivo es conocer la verdad del texto, el objeto propiamente es el texto.

Ambos instrumentos se complementan y son base de esta investigación. En el proceso **descriptivo** del texto pueden aplicarse el análisis en diversas dimensiones, como pueden ser:

- Histórico.
- Estructural.
- Nivel Lingüístico.
- Comunicación.
- Experiencia.

Esta descripción requiere de entender el texto como un hecho lingüístico un objeto compuesto de oraciones que conforman discursos, el método e instrumento son experimentales, así que es necesario realizar y proponer una experimentación sobre los diversos puntos de análisis del mismo.

En cambio, en el proceso **reflexivo**, el texto de ser objeto pasa a ser objetivo además de:

- Búsqueda de la verdad objetiva.
- Interpretación subjetiva del texto.
- Reflexión sobre el texto.
- Experiencia hermenéutica.

El proceso de reflexión tiene diversos niveles, los cuales pueden entenderse de la siguiente manera:

- a) Formas lingüísticas, se realiza un inventario de las múltiples construcciones lingüísticas del texto, que dan claridad y pueden en conjunto construir una significación implica una concepción propia del texto.
- b) Formas simbólicas, el segundo nivel realiza un inventario de las formas, enriquece las ideas del primer nivel y da un sentido que se extiende.
- c) Inventario de formas simbólicas, en este tercer nivel las formas simbólicas se relacionan, se asocian y se generan contextos, en esencia se recogen significados particulares y se unifican en reflexiones más complejas.
- d) Apropiación de sentido. En este nivel se da una apropiación al inventario de formas, se interpreta y de la acción experimental se da valor y un ser a las formas simbólicas, este punto diferencia la hermenéutica del análisis textual ya que dimensiona las formas.
- e) Valor. El nivel más alto de reflexión es aquel que otorga un valor al ser, construye el texto su razón, le da un entorno histórico y lo ubica en un valor en el sentido de comprensión.

### **3.5 Condiciones técnicas**

Desde la hermenéutica se desprenden las condiciones de su uso como una metodología de estudio, donde se establece que deberá de ser usada siempre y cuando sean identificables el corpus de análisis con base al triángulo metodológico descrito por Coca y Bermúdez (2015), autor-texto-lector. Donde el texto se muestra como el elemento central de análisis, posteriormente es necesario hacer un análisis del autor ya que habrá una clara relación entre sus ideas y las evidencias textuales, finalmente el análisis crítico del autor, quien deberá tener pleno conocimiento crítico de los conceptos sociales contenidos en el texto.

En este sentido es necesario establecer con claridad las condiciones técnicas para desarrollar el análisis, considerando como fuentes válidas aquellos

intercambios de información por medios digitales, documentos físicos, correos electrónicos, etc. El análisis define el tipo de textos por el tipo de documento que se refiere:

- Fuente.- Aquel documento originario de información que proviene de un autor externo –al momento del análisis-.
- Textual.- Documentos generados a partir del trabajo del grupo de autores, en el caso de que sean generados más documentos a partir del documento fuente, o elementos de pre construcción en el documento final.
- Comunicacional.- Textos que pertenecen al intercambio de información entre autores por medios electrónicos.
- Productos.- Documentos generados como elementos finales del trabajo realizado por los autores.

Donde los autores se describen a partir de su intervención, de su número, género, formaciones iniciales, posgrados, entre otras cosas, de la siguiente manera:

- Expertos en el área de conocimiento.- Quienes sus conocimientos y objetivos académicos se coordinan para generar el producto esperado (diseño de un programa académico). Especialistas en las áreas de conocimiento: Tecnología, Educación, Diseño instruccional, Gestión Educativa, Sistemas de información.
- Diseñadores curriculares.- Grupo de apoyo que garantiza el cumplimiento de las fases de diseño curricular de acuerdo a las especificidad y normativas que rigen el diseño curricular en la institución y la acotación política, acompañamiento en el diseño curricular, planeación, investigación, registro de validez, acreditación.
- Gestores de proyecto: Personal que brinda la coordinación y gestión de tiempos, resultados esperados y condiciones de producción apropiadas,

seguimiento de calendario, actividades, cumplimiento de entregables, presentación, desarrollo de informes de avance.

- Apoyo administrativo: El personal de auxilio, revisión de documentos, ordenamiento, atención de solicitudes, seguimiento de procedimientos y gestión documental.

### **3.6 Diseño instrumental**

A partir del análisis referido se integra el siguiente procedimiento con fines de realizar el análisis hermenéutico del objeto de estudio.

1. Elementos descriptivos
  - a. El objeto de estudio (diseño curricular)
  - b. Los participantes (Roles y conocimientos)
  - c. Documentos, externos y productos (Tipos, relaciones y acciones)
  - d. El contexto temporal
2. Elementos de análisis
  - a. Descripción de los textos y contexto actual
  - b. Proceso y relación histórica
  - c. Objeto del texto, definiciones y resultados
  - d. Inventario de significados
  - e. Elementos de interacción (lazos e interacciones)
3. Elementos de reflexión
  - a. Análisis lingüístico de los significados
  - b. Análisis secundario, relaciones entre las interacciones, causas y efectos
4. Discusión de los resultados

#### **3.6.1 Contexto histórico y diario de campo**

La reconstrucción del contexto histórico se realiza a partir de la revisión de información, a través de los comunicados de reunión y acuerdos, dichos elementos

se constituyen a partir de las comunicaciones que, a través de correo electrónico se realizaron, la comunicación se realizó con dos objetivos:

- Transmitir las convocatorias a reuniones de trabajo con el orden del día y los planteamientos de trabajo.
- Recopilación de las respuestas a los acuerdos y resultados obtenidos en cada reunión.

En análisis de estos elementos se utilizó como medio para reconstruir el diario de trabajo bajo el que se pueden recuperar las experiencias temporales y el intercambio de información digital alrededor diseño curricular de la MIEVEA.

Se realiza la recopilación de información, y presentación en una tabla conteniendo cuatro columnas: identificación de los documentos (ID), tipo de documento intercambiado de acuerdo a su formato y programa de origen, la cantidad de documentos clasificados y la descripción de los mismos de manera breve, los datos son ordenados de acuerdo a la Tabla 5.

**Tabla 5.** Propuesta de tabla de recuperación de experiencias.

ID	Tipo de documento	Cantidad	Descripción
----	-------------------	----------	-------------

Fuente: Propia.

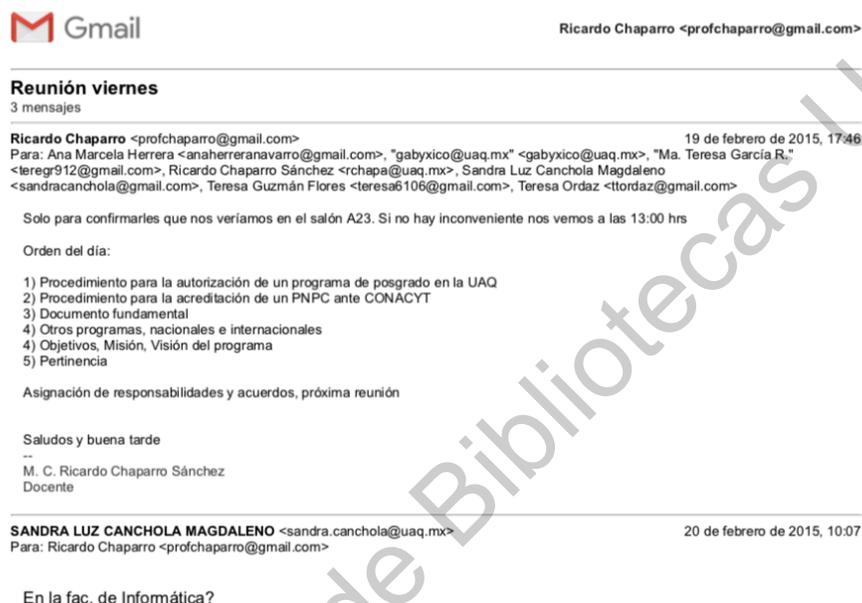
### **3.7 Acción procedimental**

A continuación, se describen los procedimientos que se aplicaron y como se fueron obteniendo los datos e información relevante de la investigación, se precisan algunos detalles, y los resultados serán presentados en el capítulo cuarto.

#### **3.7.1 Reconstrucción del diario de campo**

Los correos electrónicos son ordenados cronológicamente y por cadenas de comunicación aplicando las herramientas del gestor de correos electrónicos Gmail, los elementos de correo electrónico se convierten en PDF, como cadenas, es decir a partir de un correo origen y las respuestas al grupo de colaboración, cada archivo

generado por una cadena independiente es numerado mediante un consecutivo de dos dígitos, la fecha de envío del correo original (día-Mes-Año) todos los elementos son convertidos y guardados en PDF, como lo muestra la figura 3.



**Figura 3.** Elemento individual, convocatoria a reunión.

Los archivos adjuntos en estos elementos son obtenidos de la bitácora de trabajo recuperada a partir del Diario de campo (ANEXO 1) que consiste en el análisis de los correos electrónicos que se intercambiaron durante la fase de diseño curricular y hasta el proceso de acreditación. Dicha revisión consiste en el análisis de 107 cadenas o enlaces de correos electrónicos entre el coordinador del proyecto de diseño curricular y quienes participaron en el mismo.

La reconstrucción visual de los archivos se presenta en la Figura 4.



**Figura 4.** Cadenas de correos electrónicos. Fuente: Desarrollo propio.

El medio de comunicación utilizado para dar seguimiento fue el correo electrónico, cada correo sintetiza el orden del día y los acuerdos de la reunión anterior. De éstos se realiza un agrupamiento en cadenas, es decir a partir de un solo correo origen enviado por el coordinador del proyecto se conjuntan aquellos correos que son respuestas al primer mensaje original, este conjunto lo denominamos cadena.

Se conjuntaron 107 cadenas de correo electrónico. Además de las cadenas de correo se integraron en una carpeta aparte los documentos que se intercambiaron a través del medio, entre ellos los avances en el documento objeto del estudio.

A nivel de archivos se intercambiaron 106 adjuntos, muchos de ellos consistían en un documento único, otros en composiciones de documentos que a su vez contenían más de un documento y de diferentes tipos. En la tabla 6 se presenta un concentrado de archivos, tipos y contenidos en lo general, que pretende una síntesis general de estos documentos:

**Tabla 6.** Documentos electrónicos revisados

ID	Tipo de documento	Cantidad	Descripción
1	Documentos de texto (Word)	55	40 de los cuales son el documento de diseño curricular en sus diferentes versiones, el resto contemplan secciones individuales que se van integrando al proyecto definitivo. Algunos son elementos de consulta.
2	Documentos portables (PDF)	30	La gran mayoría de los documentos portables son de referencia, algunos cerca de 5 corresponden con diferentes versiones finales del documento de diseño, ya que en las fases legales es el formato solicitado.
3	Documentos de presentaciones (PPT)	10	Corresponden con las presentaciones de avances, las últimas 4 corresponden con las presentaciones oficiales ante los consejos académico, planeación, posgrado y Universitario.
4	Documentos de hoja de cálculo	2	Uno de los documentos es referente al trabajo de integración de los medios de verificación y uno más referente a la estimación de costos del programa, solicitada en el consejo de planeación.

Fuente: Propia.

En total para realizar el análisis que aquí se presenta se revisaron 204 documentos, 110 que dan constancia del intercambio de información y gestión en el grupo de diseño curricular y 94 que corresponden con elementos documentales que se intercambiaron a través medios electrónicos.

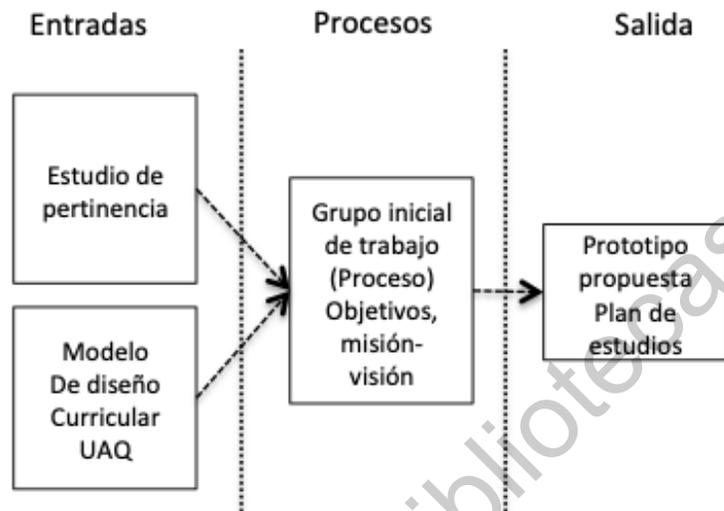
De lo anterior se recoge el diario de campo completo, presentado en el anexo.

El análisis de la información y de las condiciones permitió encontrar las razones histórico-políticas que fueron dando sentido a las decisiones en el diseño curricular, de cierta manera se reconstruye la conformación del sistema, a través del tiempo y las decisiones que se desarrollaron.

### **3.7.2 Componentes de la revisión sistémica**

La implicación de analizar las fases del diseño curricular como elementos que encierran un procedimiento, que ejecuta acciones a partir de un conjunto de entradas y condiciones iniciales, de documentos o marcos normativos que dan

sentido al proceso y permiten la generación de salidas, productos documentales o toma de decisiones que acotaron el diseño curricular.



**Figura 5.** Revisión sistémica de los procesos. Fuente: Desarrollo propio.

La figura 5 muestra como se plantea el análisis de un proceso a partir de las entradas e insumos, una descripción de quienes participan en el proceso, que acciones realizan y cuales fueron los productos o salidas que se generaron en dicho proceso.

### **3.7.3 La selección de significados**

El ejercicio de revisión documental se realizó sobre los documentos que se generaban en cada uno de los procesos, en tal sentido se utilizó primeramente Word®, para la recopilación de las etiquetas en condiciones iniciales del documento. El objetivo principal era reconocer aquellas concepciones o asunciones que realizó el equipo de diseño curricular para dar sentido a lo que se proponía como elemento de análisis a profundidad. La figura 6, muestra con claridad el ejercicio de etiquetado inicial, que permitió recolectar la información para su posterior análisis.

condiciones para "iniciar un programa muy intenso de educación a distancia, pues la infraestructura de cómputo de la Universidad lo permite [...]". También se afirma que

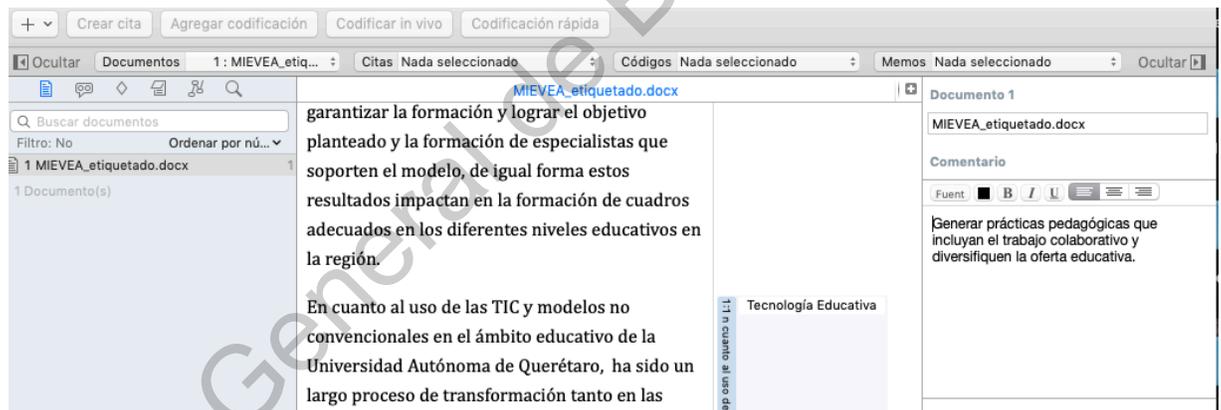
Es necesario que los próximos tres años dediquemos toda nuestra atención al diseño de programas y materias en línea para poder enfrentar, también de esta manera, el reto del incremento de la demanda de estudios universitarios, así como el fortalecimiento de la calidad académica de nuestros programas educativos en los campus regionales (UAQ, 2015 p. 81).

Sin embargo, se ha dado cuenta que la forma acelerada en que se ha venido dando los cambios ha traído consecuencias como la falta de planificación en los programas de estudio, que no han permitido que los estudiantes se apropien de las TIC como mediadoras de su aprendizaje. Es por eso que se reconoce la importancia de

Ricardo Chaparr..., 23/6/19 12:27  
Comentario [5]: Fortalecimiento de la calidad  
Atención académica a los campus regionales con  
Responder a las necesidades sociales, de la  
institución y a las necesidades del estado.

**Figura 6.** Recuperación de significados (etiquetas). Fuente: Desarrollo propio.

Para la recuperación de significados cuando el análisis se realizaba en documentos similares con versiones diferentes (tiempos distintos en el análisis) se utilizó la aplicación ATLAS.ti®.



**Figura 7.** Para versiones múltiples, utilizando ATLAS.ti. Fuente: Desarrollo propio.

Atlas.ti permitió organizar etiquetas a partir de códigos asignados, en esta primera acción del análisis, se recuperaron un número elevado de códigos, algunos con similitud en el significado, y que se podían clasificar en un conjunto de códigos o acciones similares. El primer ejercicio de aproximación contó con más de 96 códigos en la aplicación, los cuales se bajaron a una tabla para realizar el análisis de similitudes y la construcción de redes de relaciones.

### 3.7.4 El análisis en profundidad

Una vez realizado el ejercicio del análisis inicial y colección de etiquetas en los procedimientos asociados al diseño curricular, dichos contenidos se fueron vaciando a una tabla de datos, a cada etiqueta se le asignó un orden secuencial, la finalidad de esta identificación permite realizar una aproximación gráfica de la construcciones de redes y relaciones de diferentes conceptos, esta identificación por código se construye por ETXX, ET es referido a la palabra etiqueta, y XX es el número consecutivo de control. A cada uno de los códigos se le asigna un nombre corto de etiqueta, con la finalidad de tener una aproximación en término que pudiese asociar a distintas etiquetas, o variaciones de la misma. Finalmente, cada una de las descripciones recogidas se integra en una interpretación que relaciona, el procedimiento, la toma de decisiones, de donde proviene el insumo y que proceso o producto se generó a partir de una determinada acción.

ID	Etiqueta	Descripción	Interpretación
Parte II FUNDAMENTACIÓN			

**Figura 8.** Tabla de integración de etiquetas, códigos. Fuente: Desarrollo propio.

La figura 8, concentra la integración de identificadores, etiquetas, descripción asociada a las etiquetas y su interpretación, después del análisis, se integran todos los datos para hacer el análisis en profundidad.

## **4. Resultados**

En este capítulo se describen los resultados obtenidos del análisis hermenéutico sobre el proceso del diseño curricular de la MIEVEA, atendiendo una perspectiva sistémica y reconociendo las situaciones históricas y los marcos de referencia, así como las acciones que definieron la toma de decisiones en el diseño curricular. Los resultados se presentan en siete secciones, las cuales se describen a continuación.

La primera sección presenta la colección de experiencias, su relación temporal, así como la relación con las acciones de diseño y su relación con las experiencias en lo normativo institucional y lo normativo externo a la institución, así como su relación con la toma de decisiones. En la segunda sección se realiza un análisis de los objetos núcleo de este análisis hermenéutico, en el que se analizan las experiencias y su relación con el plan de estudios. En la tercera sección se presenta una relación entre quienes participaron en el diseño curricular, las condiciones formativas y profesionales, así como los ámbitos de competencias que cada uno desempeñó con respecto a su rol en el diseño curricular. En la sección cuatro se presenta la relación de documentos y fuentes de información externas, describiendo sus interacciones con el diseño y los subproductos que se fueron generando. Se hace énfasis en la revisión de tipos, acciones y evolución de documentos en el diseño curricular. En la sección cinco se presenta una clasificación de las acciones vinculando la toma de decisiones en una línea de tiempo. En la sección seis se realiza el análisis semántico de los textos, lo que permite una aproximación a sus relaciones con el contexto, los procesos, los objetos, las decisiones del grupo de trabajo y los resultados. Finalmente, en la sección siete de este capítulo se realiza una descripción de los elementos que configuraron el análisis semiótico, que desarrolla los puntos de reflexión y sus relaciones, con el fin de generar un espacio de discusión y de reconstrucción del significado que representa.

### **4.1 Experiencias en el diseño curricular de la MIEVEA**

El resultado del análisis del diario de campo se concentra en la tabla 7, 8 y 9, donde se recuperan las experiencias notables en el diseño curricular, en lo relacionado a la normativa institucional y aquellas que forman parte de la competencia externa, desde el registro del programa hasta la acreditación de este.

En la tabla 7, se presentan las experiencias que generaron cambios notables en el diseño curricular, se resaltan once cambios, la descripción de la columna 1 corresponde al identificador (ID) que básicamente es la ordenación cronológica de los cambios, la columna dos es la relación con la fecha precisa donde se propone el cambio; finalmente, la columna tres describe las experiencias que fomentaron el cambio en el grupo de diseño.

De manera sintética se describen los cambios que se presentan en la tabla:

1. Propuesta de un posgrado profesionalizante en Tecnología Educativa.
2. Integración del grupo multidisciplinario y del estudio de pertinencia.
3. Cambio a modalidad a distancia, fortalecimiento del perfil docente en el grupo de diseño curricular.
4. Planteamiento inicial de la estructura curricular, perfil de egreso y objetivos curriculares del programa.
5. Planteamiento del diseño curricular a nivel de contenidos.
6. Definición de los materiales diseño instruccional y se inserta el concepto de innovación en el diseño del nuevo currículo.
7. Definición del coordinador académico, su perfil, habilidades, conocimientos y aptitudes que debe tener.
8. Alineación de los objetivos de las materias al objetivo curricular.
9. Congruencia de contenidos y aportes al objetivo curricular
10. Integración del proyecto como un elemento de innovación en tecnología educativa
11. Primera versión del programa terminado

**Tabla 7.** Experiencias notables del diseño curricular.

ID	Fecha	Experiencia
1	17/02/15	Inicio de la comisión para el diseño de la Maestría en Tecnología Educativa. Dicha comisión se propone desde la Dirección de Innovación y Tecnologías de la información (DITI) a la Jefatura de posgrado y dirección de la Facultad de informática con el fin de aprovechar y maximizar los resultados del estudio de pertinencia realizado durante el diseño curricular del Doctorado en Tecnología Educativa. La encomienda inicial se realiza por los coordinadores de la Maestría en Ciencias de la Computación MCC y Maestría en Sistemas de Información, MSI. Los perfiles son, Doctorado en Tecnología Educativa, Doctorado en Ciencias de la Computación y Maestría en Ciencias. A nivel de experiencia empírica, se pueden definir que los perfiles iniciales son de experto en Tecnología Educativa, Experto en Tecnológicas para la educación a nivel técnico, y experta en diseño instruccional.
2	19/02/15	Se integran a la comisión, el siguiente grupo de maestros de la Facultad de Informática interesados en el diseño del nuevo curriculum quienes aportan los siguientes perfiles. Doctorado en Ingeniería, Doctorado en Ciencias de la Computación, Estudiante del Doctorado en Tecnología Educativa. Se planean dos subgrupos, el primero de ellos con la finalidad de dar soporte a nivel de investigación e innovación (Doctorado en ciencias y Doctorado en ingeniería) y otro grupo con relación a la Tecnología Educativa. Se presentan los resultados del tema de la maestría, el estudio de pertinencia y necesidades observadas, y un breve análisis de la competencia en el mercado académico de la región.
3	27/02/15	Se integra en la comisión una docente más del área educativa, quien tiene como objetivo dar certidumbre al diseño curricular, definir los procedimientos en ese sentido y acompañar la coordinación del proyecto de diseño curricular. La experta en diseño curricular retoma los objetivos, nombre del programa, propuesta de necesidades estudio de mercado y se analiza la posibilidad de cambiar la modalidad a distancia y ajustar el programa a profesionalizante y no científico.
4	29/02/15	Se realiza la primera presentación del proyecto al Director de Facultad con la finalidad de continuar con el consentimiento y acompañamiento político para su presentación en el marco institucional. El grupo de trabajo plantea la estructura curricular, las propuestas sobre las líneas de generación y aplicación del conocimiento, así como la recuperación de condiciones que implica la modalidad a distancia.
5	Período vacacional	En el período vacacional se deja a los miembros de la comisión generar propuestas de materias y cometidos que den sentido a los planteamientos del objetivo curricular, que aporten a la formación del perfil que se desea formar y desarrollo de la argumentación que de soporte a sus aportaciones.
6	29/04/15	El grupo de trabajo presenta la rejilla curricular y las propuestas que dan sentido a la misma. Se definen las materias que son necesarias y su seriación, así como el conjunto de materias que tienen carácter optativo y van desarrollando un sentido adicional al programa. Se complementa el programa con el conjunto de materias que dan sentido a la innovación y a la investigación.
7	7/05/15	Se realiza la búsqueda de consenso para definir el coordinador académico del programa, en el entendido que varios de los miembros de la comisión son coordinadores de otros programas académicos y se acuerda nombrar coordinador a la experta educativa. Lo cual da sentido a la siguientes

		defensas y presentaciones del programa entre el coordinador del proyecto (diseño curricular) y la ahora elegida coordinadora académica del programa.
8	8/06/15	Adecuación del plan curricular, alineación ente los objetivos de las materias, de las líneas de formación, las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento y los objetivos del programa.
9	26/06/15	Análisis de la congruencia entre los contenidos mínimos, el plan de estudios y el objetivo curricular buscado. Se diseña el plan de actualización curricular y de los mecanismos de la revisión de contenidos en dichas actualizaciones, así como los criterios que se evaluarán en ese sentido.
10	29/06/15	Alineación del proyecto integrador, de la formación en investigación e innovación y cierre con los contenidos mínimos
11	30/06/15	Primer documento del diseño curricular completo

Fuente: Elaboración propia

Una vez identificadas las experiencias que definieron el desarrollo curricular se presentan aquellas experiencias que dieron sentido al cumplimiento de los marcos normativos institucionales sobre el diseño curricular de programas. Los resultados de las experiencias se presentan en la siguiente tabla.

Bajo los diferentes marcos normativos la tabla 8, representa las acciones y funciones que se fueron asumiendo en el grupo de diseño curricular para su implementación, los cuales son:

1. Estructura del diseño curricular UAQ (Propuesta institucional para el desarrollo de proyectos curriculares)
2. Coordinador académico. (Condición política que permite la gestión institucional para coordinar el diseño curricular)
3. H. Consejo Académico de la Facultad de informática. Órgano de gestión académica por unidad (Facultad) que evalúa las capacidades académicas de la Facultad para dar soporte al programa.
4. H. Consejo de Investigación y Posgrado. Evalúa las condiciones académicas institucionales, para dar soporte a un programa nuevo de posgrado.

5. H. Consejo de planeación. Órgano que evalúa la capacidad institucional de dar soporte en infraestructura, administrativa y económicamente la operación del programa.
6. H. Consejo Universitario. Máximo órgano de la Universidad, da certidumbre legal a los programas que presenta como registro la Universidad Autónoma de Querétaro.

A continuación, se muestra la tabla donde se concentra los resultados, estos se presentan en tres columnas, la primera de identificación, la segunda asocia la fecha de presentación

**Tabla 8.** Experiencias en lo normativo institucional.

ID	Fecha	Experiencia
1	17/02/15	Inicio del proyecto de diseño curricular DITI-FI-UAQ
2	9/05/15	Elección del coordinador Académico
3	29/06/15	Presentación del diseño curricular ante el H. Consejo Académico de la Facultad de Informática, las principales observaciones se dan en términos de la capacidad instalada, de la infraestructura del programa y del personal académico que dará soporte al programa.
4	3/07/15	Presentación y defensa del diseño curricular ante el H. Consejo de Investigación y Posgrado, se da por aprobado y se observan las exigencias propias de la acreditación de la calidad del programa (PNPC) y de la obligatoriedad de su evaluación ante el CONACYT.
4	20/07/15	Presentación y defensa del diseño curricular ante el H. Consejo de Planeación institucional, se da por aprobado y se realizan observaciones sobre la infraestructura, el soporte técnico, las condiciones económicas bajo las que funcionará el programa y los compromisos que la institución asume ante la creación de un nuevo programa.
5	23/07/15	Presentación y defensa del diseño curricular ante el H. Consejo Universitario. Se aprueba el programa, y se solicitan ajustes para el registro externo y condiciones de operatividad a nivel de servicios escolares.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente se recuperan aquellas experiencias que implicaron el registro del programa ante las autoridades educativas y la presentación de acreditación del programa ante el CONACyT en la tabla 8.

Se muestran también las condiciones normativas externas a la institución, las cuales son:

1. Registro del plan de estudios SEP
2. Registro ante el CONACyT
3. Acreditación del Núcleo Académico Básico
4. Integración de requisitos de acreditación
5. Evaluaciones de pares
6. Resultados

La intención de la tabla es mostrar los pasos que fueron desarrollando el grupo de diseño curricular.

**Tabla 9.** Experiencias en lo normativo externo a la institución.

ID	Fecha	Experiencia
1	5/08/15	Se realizan los ajustes para el registro del plan de estudios ante la secretaría de educación pública (SEP) bajo el registro institucional y se aplican las condiciones para ello.
2	10/08/15	Se solicita el registro ante CONACyT para realizar la evaluación del programa y la acreditación del programa.
3	10/08/15	Se conforma la comisión para la acreditación del programa, se integran el grupo de maestros que pertenecerán al Núcleo Académico Básico y los complementarios se sumarán al programa.
4	17/08/15	Se realiza el curso sobre derechos de autor, técnicas para la enseñanza virtual y definición del diseño instruccional para la elaboración de materiales.
5	19/08/15 al 15/09/15	Integración de los requisitos para la acreditación del programa
6	24/10/15	Entrega de elementos para la autoevaluación y evaluación de pares ante CONACyT
7	11/11/15	Entrega de resultados y aprobación del programa y su integración al PNP.

Fuente: Elaboración propia.

Las experiencias registradas muestran que las condiciones políticas al interior de la Universidad Autónoma de Querétaro, la promoción y habilitación de programas orientados a la acreditación de la calidad son elementos importantes para facilitar el diseño curricular.

También se requiere de una organización eficiente en el sentido del cumplimiento de los objetivos del diseño curricular y de la integración de un grupo de trabajo multidisciplinario que mantenga claridad sobre los objetivos académicos que se persiguen.

Las decisiones que fueron orientando el diseño curricular hasta la operación del programa educativo se pueden clasificar en:

1. Aquellas que se relacionan con el cumplimiento de objetivos y metas, así como su temporalidad, las cuales en gran medida dependen del liderazgo y de la buena organización y participación del grupo de trabajo.
2. Aquellas que intervienen en lo académico, estas decisiones en todos los puntos críticos se tomaron por consenso, el tiempo requerido para lograr los acuerdos se extiende, sin embargo, al dar certidumbre a la participación colectiva y a la construcción de un punto común los acuerdos se fortalecen y el sentido de la participación y reciprocidad mantuvieron el ánimo de trabajo y el ímpetu de colaboración.
3. De acompañamiento político e institucional. El Plan Institucional de Desarrollo es un elemento clave en la política institucional para que las autoridades en todos los niveles dieran cabida a una propuesta que integraba el trabajo colectivo, la fundamentación académica, dar con ello el soporte en infraestructura, recursos humanos y económicos en la creación del nuevo programa.
4. De las condiciones que establecen las leyes y reglamentos que rigen la educación a nivel posgrado. Conformado en el marco reglamentario de la Autonomía en las Universidades Públicas Estatales permite el registro rápido para dar validez a los planes y programas de estudio como el diseñado, de igual forma las políticas de apoyo al posgrado mediante la convocatoria de ingreso al PNPC da la posibilidad de mediante el financiamiento público de agregar.

#### **4.2 El objeto de estudio hermenéutico**

La reconstrucción de significados como elementos de búsqueda en el documento, hacen referencia a cómo se asumen los conceptos de calidad educativa

y acreditación en los programas no presenciales, dicha reconstrucción de significados lleva a realizar el análisis hermenéutico sobre el texto fundamental de la MIEVEA a partir de un sentido social y político crítico, que permita la reconstrucción de los significados y la interpretación sobre cómo se asumieron en el diseño curricular y dé cuenta, en un trabajo futuro, de cómo influyeron en el desarrollo curricular del programa. Con lo anterior se plantea como referente empírico el diseño curricular de la MIEVEA, trabajado durante el año 2015.

El período de análisis de las experiencias y de las conceptualizaciones, tiene como inicio el diseño curricular, incluye el registro y acreditación del programa.

Este documento se presenta como el plan de estudios de la Maestría en Innovación en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje (MIEVEA). Dicho documento es utilizado como documento fundamental del programa, además de ser resultado del proceso de diseño curricular, parte fundamental objeto del estudio hermenéutico de esta investigación, formando uno de los textos centrales, pero como se ha detallado en el análisis de la subsección anterior, se revisan más de 97 textos de donde son recuperadas la experiencias y conceptualizaciones.

### 4.3 Los participantes (Roles y conocimientos)

El contexto de participación y de manera paulatina se describe en la tabla 9, la relación en la que se integran los expertos y su especialidad.

**Tabla 10.** Participantes y su especialidad

Acrónimo	Especialidad	Roles
<b>Coordinación del proyecto</b> Especialistas en Tecnología, sistemas, plataformas educativas, tecnologías educativas, su aplicación, configuración, manejo y creación de materiales digitales.		
RCH	Tecnología educativa, TIC y desarrollo de proyectos	Coordinador del diseño: Gestión del proyecto, organización y asignación de tareas, control de calendario y control de repositorio de documentos e información.
TGR	Ciencias de la computación,	Diseño Curricular

	Diseño instruccional	Experta en diseño curricular, diseño instruccional, responsable de la agenda de reuniones, minutas y acuerdos.
TO	Pedagogía	Coordinadora Académica: Experta en diseño curricular, desarrollo de contenidos, alineación de objetivos curriculares con los contenidos de las materias y líneas de desarrollo en el curriculum
<b>Expertos disciplinares</b>		
Especialistas en Tecnología, sistemas, plataformas educativas, tecnologías educativas, su aplicación, configuración, manejo y creación de materiales digitales.		
GX	Tecnología Educativa, Sistemas de Información	Tecnología Educativa: Experta disciplinar en el programa, desarrollo de contenidos, líneas de investigación.
AE	Tecnología educativa	Tecnología Educativa: Experta disciplinar en el programa, desarrollo de contenidos, líneas de investigación
TGF	Tecnología Educativa	Tecnología Educativa: Experto disciplinar en el programa, desarrollo de contenidos, líneas de investigación.
<b>Expertos en investigación</b>		
Especialistas en investigación, grado de doctor en ciencias, con fundamentos en investigación, generación de conocimiento, innovación.		
AH	Ciencias de la computación, docencia	Ciencias: Desarrollo de las líneas de innovación e investigación en el curriculum
SC	Ciencias de la computación, docencia	Ciencias: Desarrollo de las líneas de innovación e investigación en el curriculum
<b>Expertos en gestión educativa</b>		
Profesionales en gestión innovación educativa y gestión de programas e instituciones educativas, con formación profesional, grado de licenciatura		
JR	Gestión educativa	Gestión educativa: Documentación, registros, documentos legales, formatos, administración de expedientes académicos
TL	Gestión educativa	Gestión educativa: Documentación, registros, documentos legales, formatos, administración de expedientes académicos
AD	Auxiliar administrativo de la jefatura del posgrado, Facultad de Informática	Gestión educativa: Documentación, registros, documentos legales, formatos, administración de expedientes académicos
<b>Núcleo académico</b>		
Expertos a nivel profesional y profesionalizante, nivel de teórico-empírico en la aplicación de tecnología educativa, experiencia en implementaciones instruccionales comprobable.		
AK	Tecnología educativa, estancia posdoctoral	Experto en Tecnología Ed.: Desarrollo de contenidos, formación docente

AM	Núcleo académico ampliado (Tecnología Educativa)	Experto en Tecnología Ed.: Desarrollo de contenidos.
CI	Núcleo académico ampliado (Pedagogía)	Experto en Tecnología Ed.: Desarrollo de contenidos.
<b>Célula Tecno-Pedagógica</b>		
Profesionales técnicos en el manejo de plataformas, administración, programación, administración de usuarios, programación de contenidos.		
LA	Diseñador y programador de materiales	Expertos en plataforma: Desarrollador de contenidos
EM	Responsable de Plataformas	Expertos en plataforma: Desarrollador de contenidos Administrador de plataforma

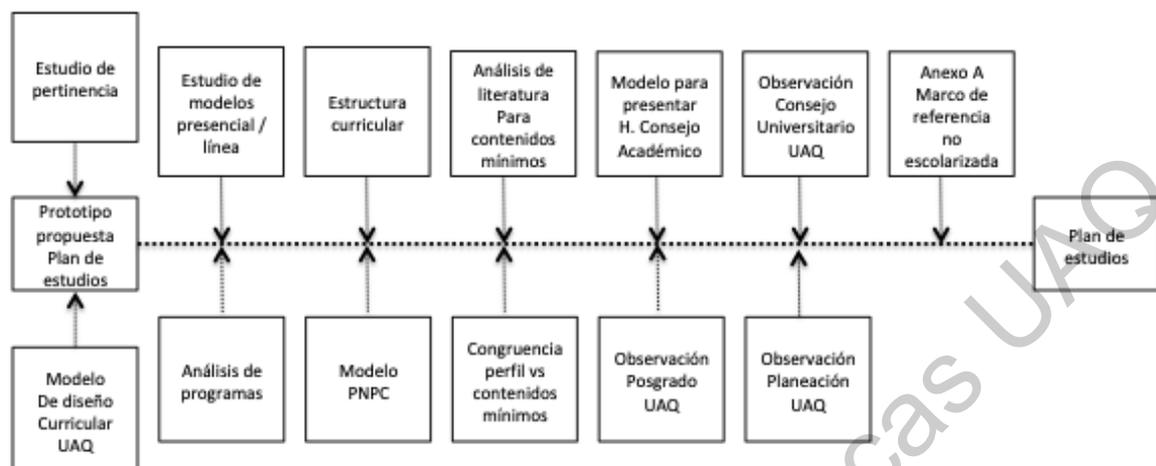
Fuente: elaboración propia.

#### 4.4 Documentos, externos y productos (Tipos, relaciones y acciones)

El desarrollo del documento define una evolución donde se integra información desde diversas fuentes, que en su mayoría moldean su contenido, adecuan la estructura de este y establecen requerimientos que agregan contenido, secciones y relaciones, la figura 9 muestra el comportamiento del contenido y de los elementos externos que intervienen, los productos y como se van relacionando.

El eje central de la propuesta se compone desde el inicio o prototipo de programa hasta la creación del plan de estudios. Los bloques en la figura 9, en la parte superior e inferior representan las acciones que fue desarrollando el grupo de diseño curricular, así como las acciones que fueron moldeando el propio diseño curricular. Posterior a la figura se hace un recuento detallado de cada una de estas acciones.

Observe que se mezclan acciones que tienen se justifican en procesos institucionales, en procesos normativos al exterior de la universidad y con acciones y decisiones que tomo el grupo de diseño curricular.



**Figura 9.** Evolución del documento. Fuente: Desarrollo propio.

El documento inicial es un prototipo de modelo documental, el cual contiene las ideas básicas de la propuesta curricular a diseñar, el molde original está estructurado en términos del modelo de diseño curricular propuesto por la UAQ (2015), así como el estudio de pertinencia, base de los programas de posgrado en la Facultad de informática, descrito por Chaparro et al. (2013).

En un principio, el programa se describe como una Maestría en Tecnología Educativa (MTE) y se considera presencial, para la segunda fase, en el análisis de factibilidad se revisan los modelos presenciales y no presenciales en la región de cobertura del programa, se revisa la factibilidad de desarrollar el programa como programa de continuidad del propio doctorado en Tecnología Educativa, sin embargo, la propia condición de competencia regional fue ajustando tanto el nombre como los objetivos y modalidad del programa.

La estructura curricular consiste en un modelo de tres ejes, (básico, aplicado y de desarrollo del proyecto), la distribución de la estructura se contempla en cuatro semestres, el eje básico se desarrolla en los primeros dos semestres, el eje de desarrollo a partir del segundo y hasta el cuarto semestre y en eje asociado al proyecto de investigación esta presente en los cuatro semestres. El desarrollo de la

estructura propone la integración de los tres momentos formativos, sustento teórico, desarrollo y especialización y formación en investigación.

Modelo PNPC, para el momento en que se realiza el diseño curricular las disposiciones institucionales (UAQ, 2015) se orientaban a que cualquier programa de reciente creación debería de considerar en el plazo inmediato la integración de dicho programa al Programa Nacional de Posgrados de Calidad, de ahí que en esta fase del desarrollo del proyecto se contempla el análisis de los requerimientos de acreditación (CONACyT, 2015b), con la finalidad de que dichos requerimientos sean considerados en el diseño del nuevo programa. En una clara connotación expuesta por Popkewitz (1991), es evidente que la regulación ejerce condiciones en el grupo de trabajo para considerar la acreditación, no en sí la calidad a partir de una política que facilita el financiamiento de programas a través de las becas de estudiantes.

Una vez propuestos los tres ejes curriculares, se integran los contenidos que darán alineamiento entre los objetivos del programa y los objetivos y contenidos de las materias. Dicha propuesta es integrada por Ordaz (2015), el documento insertado consiste en una evaluación matricial entre los conocimientos, habilidades y actitudes que agrega el contenido de cada materia y como dichos elementos se integran al perfil de egreso. También se detallan las actividades institucionales que contribuyen al perfil de egreso.

El desarrollo de contenidos mínimos se integra a partir del análisis colaborativo, y cooperativo de los miembros del grupo de diseño curricular, el documento fuente (Ordaz et al. 2015), describe la estructura propuesta para el contenido mínimo de cada una de las materias que integran el plan curricular.

En el contexto institucional, la dirección de Investigación y posgrado de la UAQ, dispone de las normativas internas que en el proceder fueron dando forma al documento y en sí a la experiencia del diseño curricular. El documento que presenta las normativas es el parte de la reglamentación interna emitida por la Dirección de

Investigación y Posgrado (2013), en el cuál se integran también los primeros conceptos de acreditación y su cumplimiento en el PNPC.

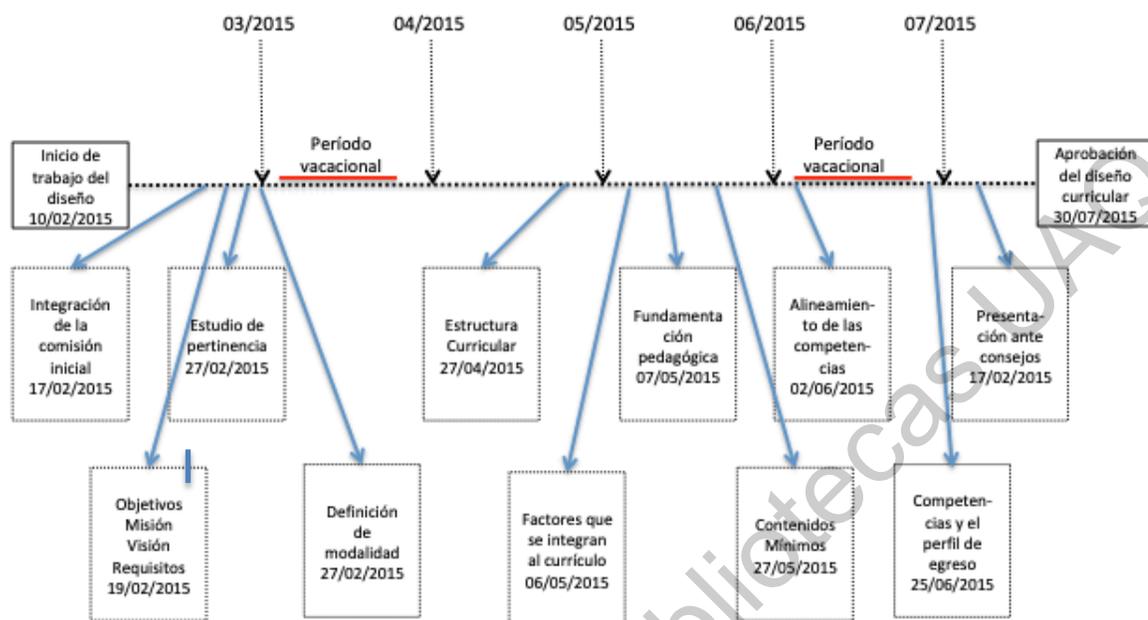
Finalmente, son considerados dos documentos claves del proceso de acreditación, el anexo A (CONACyT, 2015a) y el marco de referencia para programas no escolarizados (CONACyT, 2016c), como documentos claves en el inicio del proceso de acreditación y como ajustes finales al plan de estudios para acreditarlo ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

#### **4.5 El contexto temporal**

El desarrollo del documento que conforma el diseño curricular se ejecutó en un período aproximado de cinco meses, iniciando en febrero de 2015 y aprobando el diseño curricular para el 30 de julio del mismo año. Debido a que el diseño se realizó al interior de la UAQ, cabe destacar que se tuvieron dos períodos vacacionales, el correspondiente a las vacaciones de primavera, primera y segunda semana de abril, y las de verano, en la primera y segunda semana de julio, este segundo período, sin embargo, se continúa con el trabajo del diseño de contenidos mínimos de las materias.

La figura 10, muestra la línea del tiempo correspondiente al desarrollo del proyecto y relaciona las principales acciones que fueron modificando el diseño y los contenidos en el mismo. Se inicia la izquierda con el inicio de los trabajos del diseño curricular y termina con la aprobación del propio diseño curricular. Se denotan en la parte superior las fechas significativas en el calendario escolar y en la parte inferior de la figura los bloques que se asocian a las acciones y toma de decisiones que se tomaron durante el diseño curricular.

Después de la figura se describen en una sección cronológica las acciones, la toma de decisiones y los puntos o criterios que afectaron. Se muestra una línea graduada y rectángulo rojo mostrando la ubicación temporal en el desarrollo del proyecto.



**Figura 10.** Contexto temporal de la creación del documento. Fuente: Desarrollo propio.

El equipo de trabajo se integra la primera semana de Febrero, se desarrolla en conjunto por la Dirección de Innovación en Tecnologías de la Información y docentes de la Facultad de Informática de la UAQ. La asociación temporal de las acciones que marcaron el diseño curricular es la siguiente:



Integración del grupo de trabajo. Posterior al diseño e inicio del Doctorado en Tecnología Educativa, como parte de los resultados de pertinencia se observó en primer lugar la necesidad de un doctorado en el área, pero los mismos resultados resaltaban la necesidad de una maestría.

- a. El doctorado inicia su operación en 2014 (Agosto) de ahí que se toma la determinación en Enero de 2015 de iniciar el diseño curricular de la Maestría en Tecnología Educativa (Primer nombre asignado). En esta

primer intención la comisión se integra por tres docentes: TGR, TGF, RCH.



Como segundo momento se inicia la integración de la comisión de trabajo en el diseño curricular, el objetivo consiste en conformar un grupo de expertos en diversas áreas del conocimiento para diseñar el curriculum. La primera tarea es el diseño del objetivo, misión y visión del nuevo programa educativo, en la comisión se integran expertos en investigación, en sistemas de información, así como personal de soporte administrativo, a la comisión inicial se añaden expertos en investigación e innovación y en tecnología educativa a nivel empírico y gestión educativa a nivel de gestión administrativa en la institución. (AH, GX, AD y SC).

- b. El grupo de trabajo decide ir de la Tecnología Educativa a los Entornos virtuales de enseñanza aprendizaje, con el fin de darle un giro profesionalizante a la maestría, dado que el estudio de pertinencia, establece que se requiere estudios de posgrado para la aplicación en el campo de trabajo, no como investigación.



Para iniciar los trabajos de la nueva estructura curricular, se contempló la renovación del estudio de pertinencia, ampliando a estudio de mercado y comparativo con otros programas, así como la definición de la zona de competencia académica. En esta Fase se integran nuevos colaboradores en el Diseño curricular,

con la búsqueda de especializar el trabajo de diseño curricular y gestión educativa: TO, HR, TL.

- a. El estudio de pertinencia muestra mayor oportunidad en la modalidad educativa a distancia, ya que a nivel presencial se tienen programas en la Ciudad de México, Guanajuato, y Guadalajara. Mientras que la cobertura con la modalidad a distancia abre la posibilidad al menos a nivel nacional de integrar estudiantes distintos a los regionales.



Para la definición de la modalidad se plantean las opción de dar mayor cobertura al programa educativo, cumplir con las necesidades detectadas en el estudio de pertinencia y favorecer la oferta del programa. En este momento el programa cambia de nombre a Maestría en Tecnología Educativa y Entornos Virtuales de Aprendizaje (MATEVA). En esta fase no se integra nadie al grupo de trabajo.

- b. La definición de una maestría con carácter profesionalizante más que científico abre la posibilidad de estudiar y aplicar innovación y no solo investigación, se replantean los objetivos y se abre el espacio a la innovación.



Las siguientes tres fases se concentran en las acciones pedagógicas de formación, diseño de la estructura curricular, ejes de formación y materias, así como los objetivos de las mismas, buscando alinear y enriquecer las competencias que integran el programa. En esta sección no se integran nuevos participantes en el

diseño curricular, aunque se abordan las necesidades de desarrollar un modelo educativo para la modalidad no presencial y el uso de plataformas institucionales que den soporte al programa.

- a. El trabajo desarrollado en el período vacacional implicó el desarrollo individual de propuestas, que en la perspectiva de los expertos disciplinares cumplían con el objetivo del curriculum, sin embargo, se consideró necesario realizar una sesión de trabajo colaborativo para alinear los objetivos de las materias propuestas con el objetivo curricular y realizar los ajustes que correspondieran.
- b. La condición con respecto a las ideas iniciales no era clara, el ejercicio de revisar el entendimiento de quienes participaban y volver a realizar un ajuste a los objetivos iniciales, permitió ajustar la visión del grupo de trabajo y volver a unificar la propuesta del objetivo curricular original.
- c. La implicación de la modalidad, aunque es observada en esta fase, no es hasta que se revisan las condiciones de acreditación que se hace necesaria la definición de acciones regulatorias en cuanto al diseño instruccional, con el fin de proponer una forma única y clara que fuer aplicable al diseño del programa.



Una vez desarrollados los nombres de las materias, los objetivos y las competencias a desarrollar, las materias y sus contenidos, se requiere del apoyo de más expertos que desarrollen los contenidos de las materias que permitan proyectar las competencias individuales por materia. En esta fase se integran varios expertos

en Tecnología Educativa, Pedagógica, y experiencia empírica y científica en modalidades no presenciales. (AM, CI, AE, AK)

- a. En esta fase se incluye formación en técnicas y apropiación de plataformas y diseño instruccional básico en plataformas educativas, aplicando las mismas como un condicionante a la educación en modalidad a distancia.



Ya con las competencias por materia y la propuesta del programa se desarrolla el análisis del contenido para cumplir con los objetivos generales, misión y visión del programa. En este punto la maestría retoma el que será su nombre definitivo MIEVEA (Maestría en Innovación en Entornos Virtuales de Enseñanza – Aprendizaje).

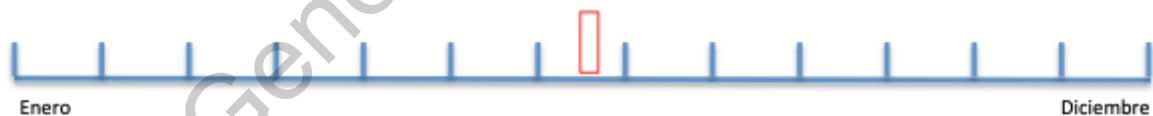
- a. Al contar con una propuesta inicial sobre contenidos de materias, se realiza un trabajo con el equipo de desarrollo para ajustar los objetivos de las materias con los objetivos curriculares, y a su vez se logra profundizar un entendimiento completo del programa de manera colectiva en el grupo que realizó el diseño curricular.



En cuanto a la defensa y presentación del programa ante los órganos de decisión y aprobación del programa se van integrando expertos institucionales para dar soporte al programa, a nivel de Facultad de Informática se integra el Secretario Académico de la misma (CAO), con respecto a la revisión curricular y el trabajo con respecto al consejo de planeación se integra la consultora en diseño curricular (LC).

Con respecto al H. Consejo de Investigación y Posgrado y el H. Consejo Universitario se Integra (RL), quien acompaña el proyecto de diseño hasta su aprobación por la SEP, y la presentación y acreditación del programa ante CONACyT.

- a. El diseño curricular evidentemente es acotado por la normativa interna, que a nivel de Facultad le permite proveerse del capital humano que dé fortaleza al proyecto.
- b. A nivel institucional se atienden las condiciones de planeación que aseguran las condiciones físicas, de infraestructura, soporte escolar, servicios, salarios y atención mediante la aprobación de consejo de planeación.
- c. El consejo de Investigación y posgrado a través de la interpretación del Plan Institucional de Desarrollo en el posgrado fomenta atender la acreditación de la calidad mediante el cumplimiento de normas y objetos de la acreditación de CONACyT. Mismos que son ratificados como necesidades en la aprobación del máximo órgano de gobierno de la Universidad.



A nivel técnico se trabajan en las necesidades del nuevo programa académico, integrando una célula de producción de materiales y un grupo de gestión, diseño y mantenimiento del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). En esta última fase se integran LA y EM, así como la especialista en derechos, registro de la propiedad intelectual, quien propone los criterios a seguir para dar certidumbre legal a la creación de materiales, entorno y su uso.

- a. El cumplimiento de los parámetros de acreditación exigen complementar el diseño instruccional con el sistema multimodal que da soporte institucional a los programas a distancia.
- b. Se atienden las necesidades de homogenizar el diseño instruccional y profundizar hasta desarrollar los manuales tecno pedagógicos y acotar las condiciones tecnológicas bajo las que opera el programa.



El desarrollo del proyecto comprende dos períodos vacacionales para la institución, en los cuales el trabajo individual que aportó a la integración en el primer período (primavera) de los contenidos de las materias, para lo cual se aplicó el apoyo de los expertos disciplinares, y de los expertos en ciencia e innovación.

En el segundo período vacacional (Verano) Se contempló el desarrollo de los contenidos a nivel de diseño instruccional a partir de las propuesta básica de diseño instruccional.

#### **4.5.1 Implicaciones temporales vs decisiones**

En la tabla 11, se presentan algunas consideraciones y razones en la toma de decisiones que se llevaron a cabo en el proceso temporal del diseño curricular.

La siguiente tabla representa en tres columnas la acción significativa que se tomo desde quien organizaba el equipo de trabajo, la fecha de acuerdo con la línea del tiempo y las observaciones que se rescatan de los intercambios de información en el grupo de diseño curricular.

**Tabla 11.** Configuración de experiencias en el tiempo

Acción	Fecha	Observación
Inicio	01/2015	Dar solución al estudio de pertinencia a nivel maestría en relación a la tecnología educativa
Temática	02/2015	De la Maestría en Tecnológica educativa a la Maestría en Entornos Virtuales
Modalidad	02/2015	Estudio sobre la oferta en modalidades educativas no presenciales
Objetivos curriculares	03/2015	Se definen el objetivo general, las líneas de formación y se propone la estructura curricular
Materias	04/2015	Trabajo en el contenido de las materias, alineación con respecto al objetivo del curriculum
Condiciones institucionales	05/2015	La necesidad de la acreditación, el soporte institucional
La normativa institucional	06/2015	Condiciones de registro, presentación, investigación y posgrado, consejo universitario
El registro SEP-CONACYT	07/2015	El registro profesional, la necesidades de la acreditación
La acreditación	08/2015	El cumplimiento de los parámetros de acreditación
Parámetros	08/2015	El estudio de los parámetros de evaluación, evaluación y acreditación
Evaluación	09/2015	Evaluación de pares académicos
Acreditación	11/2015	Acreditación del programa

Fuente: Propia.

#### 4.6 Análisis

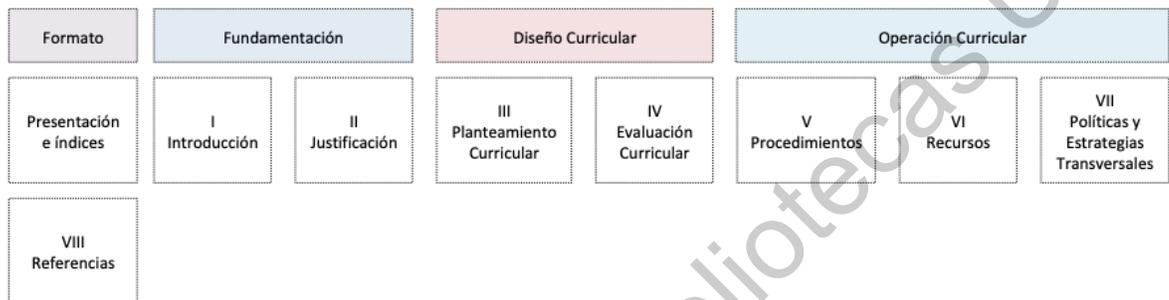
El análisis de las experiencias en el diseño del programa de estudios de la MIEVEA (FIF/UAQ, 2015), el diseño cumple con las especificaciones de estructura demandadas por la UAQ, en el marco de regulación institucional, además de contar con las premisas para que dicho programa cumpla con las especificaciones y requerimientos de acreditación del CONACyT, mediante la fundamentación que se describió en el proceso. A continuación, se describirán los elementos del documento para fundamentar el análisis hermenéutico del mismo.

##### 4.6.1 Análisis estructural del texto base

La figura 11, muestra la estructura del documento y sus relaciones con el contexto y con otros documentos generados, la toma de decisiones y acciones que

fueron delimitando el desarrollo de la investigación, así como las consideraciones revisadas en las secciones anteriores de este reporte de investigación.

Se asume este texto como el origen pues enmarca en gran medida la relación temporal, de experiencias, de toma de decisiones y acciones que se realizan y concretan en el diseño curricular.



**Figura 11.** Descripción del texto. Fuente: Desarrollo propio.

El documento aunque estructuralmente esta compuesto de ocho capítulos, pueden establecerse en su estructura cuatro grande apartados, el primero es referente al formato del mismo documento y contempla dos secciones obligadas, la primera que contiene la presentación del documento (Portada, contraportada, índice general, índice de tablas e índice de figuras) en la segunda esta el apartado de referencias, dicho elemento contiene la documentación de todas las citas, referencias y el vínculo a documentos que fueron referenciados para la escritura de este documento.

La segunda parte del documento realiza la fundamentación del diseño curricular, el cual esta compuesta por:

- La introducción, dispuesta de cuatro páginas sin ninguna sección o subsección dentro de la misma.
- La justificación contiene cuatro secciones, el estudio de pertinencia; que tiene dos subsecciones, demanda de estudios de grado superior y relación con otros programas de posgrado; el estudio de factibilidad, la fundamentación

disciplinar y las consideraciones básicas del modelo educativo a distancia de la Universidad Autónoma de Querétaro;

- A su vez contiene una aproximación básica a un modelo de educación a distancia para la UAQ, que a su vez tiene cuatro subsecciones, introducción, justificación del Modelo Educativo a Distancia de la UAQ, Concepto institucionalizado de educación a distancia y diferencias y convergencia entre modelos educativos a distancia mixtos y presenciales.
- El diseño curricular propiamente a su vez se divide en dos capítulos, el primero que contiene el planteamiento curricular, que contiene 11 secciones.
  1. Objetivos curriculares, con una subsección de objetivos particulares.
  2. Metas, con cuatro subsecciones, evaluación, consolidación, movilidad, pertinencia del NAB con respecto a las convocatorias del PNPC.
  3. Perfiles, que contiene dos subsecciones, perfil de ingreso y perfil de egreso.
  4. Estructura curricular.
  5. Contenidos mínimos.
  6. Mapa curricular, que contiene los contenidos mínimos del eje básico.
  7. Metodología general del proceso de enseñanza aprendizaje.
  8. Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento, con dos subsecciones una orientada al desarrollo de Aplicaciones innovadoras en los modelos pedagógicos no presenciales, la segunda referente a la gestión e innovación tecnológica aplicada a los entornos virtuales de aprendizaje.
  9. Profesorado, con dos subsecciones, perfil deseable del profesorado y Núcleo académico básico y profesores invitados.
  10. Vinculación con otros programas, con una subsección, vinculación al interior de la institución.
  11. Estrategias de fortalecimiento y funcionamiento.

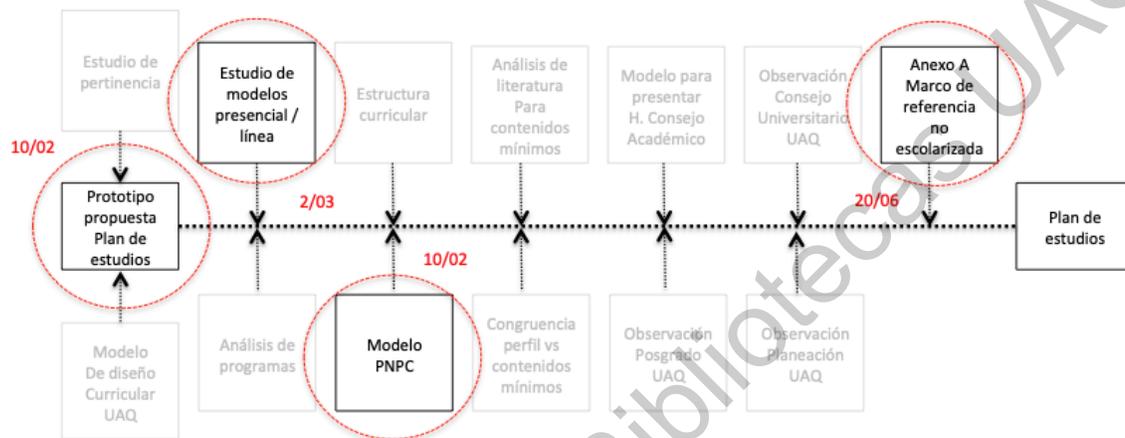
- La última parte del documento integra tres secciones referentes a los procedimientos de operación del curriculum, los cuales son: Evaluación y actualización curricular; Procedimientos, Recursos y Políticas y estrategias transversales. En procedimientos están contenidas cinco secciones que se describen a continuación:
  1. Admisión,
  2. Requisitos de ingreso,
  3. Tutorías,
  4. Permanencia,
  5. Examen de grado,
  6. Egreso y obtención de grado, con tres subsecciones: Obtención de grado, Características del examen de grado y Designación de los sinodales.
- En cuanto a la sección de recursos, tiene tres subsecciones, infraestructura académica, infraestructura física y recursos financieros.
- Finalmente en la sección de Políticas y estrategias transversales se tienen dos secciones la primera referente a educación ambiental para el desarrollo sustentable y la segunda las perspectivas de Género en el programa.

La estructura está compuesta al menos por tres textos en el documento general, aquel que tiene que ver con la capacidad y competencia institucional para realizar la maestría, el segundo que plantea el diseño curricular y el diseño de las estrategias básicas para su implementación.

#### **4.6.2 Proceso y relación histórica**

El proyecto de diseño curricular tiene cuatro momentos trascendentes que definen su estructura y establecen los puntos donde se toman las decisiones más importantes, el primero es propiamente el inicio del proyecto, ver figura 12. Aunque se contaba con el antecedente de la creación del Doctorado en Tecnología

Educativa, es necesario realizar un estudio a mayor profundidad para definir las áreas y temáticas que debería aplicar el nuevo programa.



**Figura 12.** Procesos fundamentales y su relación histórica. Fuente: Desarrollo propio.

Un segundo momento de importancia lo establece el análisis de los diferentes programas presentes en la región de cobertura, es en este punto es donde se establece la modalidad del programa y se toma la decisión de que sea no escolarizado. La evidencia además establece que la mayoría de los programas están acreditados, lo que, en medida de competencia como oferta educativa, hace necesario revisar las condiciones para acreditar los programas de posgrado.

De igual manera, desde el Plan Institucional de Desarrollo (2015d) las políticas institucionales y la necesidad de abordar la acreditación como un punto de diferencia en la oferta, se inserta en el proyecto la concepción de calidad y acreditación sostenida por el PNPC, (CONACyT, 2014a), este momento, moldea el resto del documento y establece diferentes conceptos bajo los que se desarrolla el mismo, es claro que el diseño se realiza para cumplir una política, en este caso la acreditación de la calidad.

En este sentido en la comisión de diseño se reasignó la tarea de visualizar la política de CONACyT con respecto a la acreditación, para lo cual se realizó un análisis de los documentos fundamentales, las consideraciones que habría que tomar a partir de ese momento, exigencias a nivel de procedimientos, de entregables y documentación necesaria para la acreditación. Simultáneamente se designó en el equipo de trabajo una subcomisión para revisar las necesidades y como cumplirlas.

Finalmente y antes de cerrar el proyecto, fue necesario incluir algunos puntos que no se habían considerado como:

- La integración del núcleo académico básico.
  - Conformado por expertos en Tecnología Educativa, y Tecnología, y un docente gestionando el proyecto
  - Se integran posteriormente expertos en educación, en diseño instruccional
  - Se integran expertos disciplinares para el diseño de contenidos
  - Y finalmente expertas en gestión educativa para la integración de los expedientes de acreditación
- El diseño de los mecanismos para operar el curriculum y dar seguimiento a las trayectorias de los estudiantes,
  - Se adecuan y diseñan todos los mecanismo iniciales para la integración del programa a la institución, ya que es el primer posgrado a distancia que busca su acreditación.
- Establecer políticas de formación en el programa,
  - Las exigencia de acreditación prevén diseñar una serie de estrategias que permitan a todos los docentes que se integran al programa mantener el mismo nivel y competencias en la modalidad.
- Diseñar cursos de formación en los docentes que participarán en el programa.

Lo anterior debido a la operatividad que exige la acreditación ante CONACyT, por tanto se insertan los conceptos incluidos en el Anexo A (CONACyT, 2015a) y el Marco de Referencia para los programas no escolarizados (CONACyT, 2016b).

#### **4.6.3 Objeto del texto, definiciones y resultados**

Del análisis del documento, se desprenden los siguientes resultados, definiciones y los principales significados se muestran en la siguiente tabla, la primer columna refiere al identificador (etiqueta) la cual se asigna según el objeto encontrado en el texto con la finalidad de llevar un consecutivo, la segunda describe el significado a partir de la definición y la tercera muestra el resultado, es decir la definición que se le da en el mismo texto y su interpretación.

El orden secuencial en que son presentados los significados no presenta propiamente una categorización, la cual se desarrollada en la siguiente sección. Aquí se presenta como un ejercicio de aproximación y un segundo nivel de abstracción y generación de conceptos. Se pueden observar el ordenamiento en la Tabla 12.

**Tabla 12.** Etiquetado, descripciones y definiciones.

ID	Etiqueta	Descripción	Interpretación
Parte II FUNDAMENTACIÓN			
ET01	Misión	Preparar profesionales en competencias tecnológicas y pedagógicas.	Los tres elementos dan sentido al horizonte del programa, el origen del programa está orientado a cumplir con las expectativas detectadas en el estudio de pertinencia, sin embargo, se van moldeando, primero con las políticas de la institución y después con el cumplimiento de las políticas nacionales referentes a la acreditación de la calidad como un medio de sustentar económicamente un programa a través del financiamiento de becas.  La perspectiva del programa es compartida por quienes diseñaron el mismo, al igual que se asumen a quienes colaboran en el Núcleo Académico Básico, una vez que se integran en el proceso de la acreditación del programa.
ET02	Visión	Aplicación del conocimiento en tecnología a la educación.	
ET03	Objetivo	Competencias en el uso de las TIC.	
ET04	Tecnología Educativa	Generar prácticas pedagógicas que incluyan el trabajo colaborativo y diversifiquen la oferta educativa través de las TIC.	La aplicación de la Tecnología en la construcción de grupos sociales de formación en su diseño, aplicación y gestión.  En el caso del grupo de diseño, es necesario plantear un proceso de formación que de sensibilidad en el uso de las TIC, que muestre y enseñe las condiciones de la educación a distancia y de las necesidades formativas que se requieren para quienes participen en el programa.
ET05	Calidad	Atención académica a los campus regionales para responder a las necesidades sociales, de la institución y a las necesidades detectadas en el estudio de pertinencia de ampliar la cobertura geográfica del programa, a través de la modalidad.	La primer aproximación de la calidad aparece como una necesidad social, en la búsqueda de condiciones iguales con respecto a los sistemas escolarizados, atendiendo una de las ventas de la modalidad a distancia, ya que amplia directamente la cobertura del programa.  La primer aproximación de la calidad, se sume más con el concepto de visualizar a los candidatos a ingresar al programa como clientes del mismo, de ahí que

			está primer aproximación se asuma el concepto de gestión y condicione “el hacer las cosas bien” como premisa para garantizar el impacto social.
ET06	Acreditación	Atender los requerimientos mínimos de la calidad que establece CONACyT. Dichos requerimientos atienden le estructura del curriculum, y del programa educativo; el ingreso, seguimiento y egreso de los estudiantes; la formación y calidad de sus docentes; las condiciones de infraestructura con que cuenta la institución y la vinculación e impacto social que logren los egresados del programa.	La acreditación de la calidad en el posgrado como premisa, se asume a partir de la necesidad de financiamiento, ya que la permanencia de un posgrado si no tiene la capacidad de autofinanciarse depende directamente del financiamiento del Estado. Financiamiento a los estudiantes a través de becas y a las instituciones, ya que se pondera el financiamiento de las instituciones de educación superior a través de los índices de calidad y productividad académica, así como de las condiciones de calidad evaluadas a sus profesores.  El primer contacto del grupo de diseño con el concepto de acreditación se asume con las condiciones profesionales de quienes participan, visualizando la necesidad de cumplir con parámetros de productividad, grado, perfil, formación y en el caso de los programas profesionalizantes, la experiencia profesional en el campo de la disciplina.
ET07	No escolarizado	Inserción de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje, vs los paradigmas tradicionales. Se puntualiza en la modalidad a distancia, donde son elementos esenciales en la formación de recursos humanos de alto impacto.	Los elementos se ligan directamente ya que la modalidad no escolarizada (en el caso de la MIEVEA aplicación de la educación a distancia, directamente amplía la cobertura del programa, pues evita el traslado de los estudiantes y les permite estudiar en sus lugares de origen, sin embargo es vinculado con la innovación educativa, entendiendo la misma en función de la aplicación de métodos y elementos innovadores, que pueden ser registradas sus ventajas y generar resultados tangibles mediante la implementación, brindando con ello la posibilidad de generar de manera continua un camino a la innovación educativa.
ET08	Innovación educativa	Utilizar las TIC en la promoción de la innovación y el desarrollo de nuevas prácticas. Partiendo de la innovación como aquellas acciones que impactan en lo educativo y se documentan claramente sus resultados y el impacto generado.	El grupo de diseño se enfrenta a la necesidad de cumplir con las condiciones de factibilidad económica garantizada a través de la acreditación, pero que plantea en el docente retos que no son contemplados en la educación escolarizada, como la innovación, las condiciones de enseñanza aprendizaje en la modalidad a distancia, y la diversidad de alumnos que implica ampliar la cobertura, ya que los alumnos mantendrán condiciones de formación distintas, oportunidades de acceso a la tecnológica en condiciones especiales y distintas formaciones disciplinares.
ET09	Ampliación de cobertura	Uso de modelos no escolarizados para incrementar la cobertura de un programa educativo y de una institución, este concepto vinculado con la calidad educativa genera confianza en los candidatos a ingresar, ya que una combinación de ambos conceptos	

		genera confianza social en la formación adquirida, en la institución y en el programa.	Se asume de igual forma las implicaciones institucionales en diversos niveles de gestión, directivas, de políticas y modelos institucionales que den respaldo a las condiciones de funcionamiento, operación e infraestructura brindadas por la institución sede.
ET10	Estrategias institucionales	Incrementar cobertura mediante modelos no escolarizados	
ET11	Formación de docentes y profesionales	En las TIC como elemento para incrementar la oferta. La formación disciplinar genero la competencia básica de quienes participaron en el diseño del programa, sin embargo, las condiciones de formación continúa y que los parámetros de evaluación de quienes participan mantengan exigencias diferentes.	<p>Una doble acción formativa y formadora de docentes. El elemento TIC, siendo la amalgama para lograr los objetivos.</p> <p>De ahí que se contemple la obligación en el docente de mantener un nivel optimo de su formación disciplinar, en suma a esta formación disciplinar el docente requiere de mantener el alcance en la formación y competencias digitales que son condiciones de las modalidades no presenciales.</p> <p>En suma a estas dos condiciones la institución define, (en este caso el mismo grupo de diseño) el modelo de educación a distancia, el diseño instruccional, el formato de operación en el desarrollo de materiales y las condiciones mínimas de formación en estos temas, así como el procesos de planeación para que los docentes se mantengan actualizados en la temática.</p> <p>De lo anterior la formación continua se considera un elemento básico en el docente para mantener los índices de calidad educativa, los parámetros de acreditación y la capacidad de innovación en los procesos de enseñanza aplicados en la formación.</p>
ET12	Oportunidad profesional y de mercado	Profesionales en las TIC dedicados a la docencia	El análisis de los elementos de competencia, cobertura, dedicación y escolarización dentro del programa educativo que se construye, requiere de la clara fundamentación y del análisis. Así como de la capacidad de la institución de orientar un nuevo tipo de modelos educativos y sus implicaciones, tecnológicas, de servicios, a través de modelos educativos.
ET13	Mejoramiento docente	Capacidad de diseñar curriculum atendidos mediante TIC	
ET14	Oportunidad geográfica	Se incrementan con el concepto de no escolaridad en el programa	El diseño del programa se contempla como promotor del sistema multimodal de educación que se diseña en la institución un año después, las condiciones de infraestructura, las competencia necesarias y el análisis de parámetros que serán necesarios para mantener la acreditación, plantean las exigencias en infraestructura, desarrollo y trabajo de la modalidad a distancia.
ET15	Factibilidad institucional	Tecnología, recursos humanos de alto impacto, promoción de un modelo no escolarizado (multimodal) y generación de áreas de atención	

			<p>El modelo requiere no solo del modelo, también de la infraestructura que lo soporte a nivel educativo, de gestión institucional, de desarrollo de procesos, de la formación y acercamiento de las condiciones desde la institución para mantener el cumplimiento no solo de los parámetros de acreditación, sino para lograr también los parámetros que implica la calidad educativa.</p> <p>El desarrollo del sistema multimodal, no genera propiamente un concepto de la calidad educativa, más bien aglomera condiciones de calidad en la gestión, calidad educativa y las nociones que implican la acreditación de la calidad.</p>
ET16	Sociedad de la información y el conocimiento	Existe una sociedad preparada para el uso y desarrollo de potencialidades en torno a la tecnología	<p>Inicialmente se planteaba al estudiante como un elemento individual en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo las condiciones de aprendizaje exigían al grupo de diseño en dar una mirada a condiciones más amplias en la construcción del conocimiento colectivo, de ahí que fue necesario ampliar la visión y repensar el programa en términos de la capacidad que da Tecnología Educativa como un sentido de construcción de un espacio virtual donde las nuevas sociedades del conocimiento (y sociedades en Red) construyan y generen acciones y contextos de enseñanza a través de la construcción de Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje.</p> <p>Se construye el diseño instruccional como un espacio de formación individual y colectiva, donde se contemplan espacio de construcción como elemento de colaboración abierta, para dar sentido a esta condición el diseño del programa plantea el uso de portafolios de evidencias a través de espacios virtuales.</p>
ET17	Tecnología Educativa	Capacidad de generar acciones transformadoras para generar contextos de enseñanza	
E18	EVA	Construcción de entornos preparados para la enseñanza – aprendizaje basados en Tecnologías	
E19	Competencia Docente	Habilidades, conocimientos y técnicas que permiten al docente promover el uso de las tecnologías en la educación (Tecnología, pedagogía, contenidos)	
			<p>Definición del rol más importante en la ejecución del curriculum, estableciendo las condiciones mínimas de habilitación para desarrollar el programa. El docente.</p> <p>Inicialmente se consideran dos tipos de docentes, aquellos que cuentan con la formación disciplinar en las áreas de la disciplina del programa y los profesores que acompañan el proceso de formación en investigación e innovación, sin embargo, las exigencias de la acreditación hacen énfasis sobre las competencias genéricas que deben tener los docentes, la formación continua a la que estarán sujetos.</p>

			<p>El perfil docente por tanto se complementa con exigencias comunes como lo son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La capacidad de uso de tecnologías en la educación</li> <li>• Formación en el diseño instruccional y modelo educativo aplicado</li> <li>• Actualización en la formación disciplinar, y en las modalidades no presenciales</li> </ul> <p>Además de las condiciones de formación en</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El área disciplinar</li> <li>• Investigación educativa</li> <li>• Innovación educativa</li> </ul>
E20	Diseño Instruccional	Secuencia de trabajo que diseño y propone las estrategias para garantizar el proceso de enseñanza en las modalidades no escolarizadas	<p>Elemento clave para garantizar el proceso de enseñanza aprendizaje, la condición mínima para que todas las materias del programa lo atiendan y quede clara su socialización.</p> <p>El modelo de educación a distancia establece los mecanismos para garantizar la calidad (entendiéndose, en gestión, educativa y funcional para la acreditación), sin embargo de origen tiene tendencia a la calidad en términos de producción, buscando garantizar los productos propiamente.</p> <p>A nivel de diseño instruccional se adopta el modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, implementación, Evaluación).</p>
E21	Comunidades educativas	Construcción de infraestructura, modelos pedagógicos y tecnológicos que favorezcan la construcción de una comunidad del conocimiento	<p>El concepto de desarrollo se basa en la construcción o al menos en establecer las condiciones para que se de la posibilidad de estructurar modelos en red que permitan a la comunidad acercarse el conocimiento.</p> <p>El docente asume además de su condición en experto disciplinar el papel de un facilitador del aprendizaje, donde además de fortalecer el proceso de enseñanza es un constructor de vínculos entre los estudiantes permitiendo la relación de pares y la construcción colaborativa de conocimiento. Donde su función principal es vincular y generar oportunidades meta cognitivas a través de la formación de comunidades de aprendizaje.</p>

E22	Justificación de la educación no escolarizada	Competitividad, cobertura, credibilidad, internacionalización	La educación no escolarizada requiere de un modelo que vincule las expectativas de un programa con las condiciones reales de su operación, el modelo en sí genera una pauta a seguir en la construcción del perfil profesional deseado. Cuando se está inmerso en un modelo no escolarizado, mantener una construcción guía permite al menos garantizar regularidad de condiciones en todo el desarrollo curricular, y abordar las coincidencias en la construcción social del conocimiento deseado o al menos el que se desea transmitir.
E23	Educación no escolarizada	Definición de la educación a distancia como uno de los elementos que de acuerdo a CONACyT ese clasifica la educación a distancia como una de las modalidades no escolarizadas.	
E24	Modelo de educación a distancia	Centrado en el alumno, mediante diseño de actividades y materiales aplicando los conceptos de WEB 2.0 se enfocan en la construcción de estrategias de enseñanza para garantizar los aprendizajes, donde los docentes desempeñan varios roles, tutores, docentes, asesores, asesores tecnológicos, diseñadores instruccionales, células de producción	
E25	Ejes de formación	Básico, Formación pedagógica y en el uso de las TIC Aplicado, Aplicación de las TIC en modelos innovadores de su uso en la educación Investigación, habilitación para documentar los procesos y generar conocimiento y formación integral	<p>La formación integral requiere la atención especializada en tres ejes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formativos, el de base u homologación de conceptos y conocimientos, el formativo en el área de expertos del programa o disciplinar, para el caso de la MIEVEA se establece en Tecnología Educativa, específicamente en los aspectos de enseñanza – aprendizaje.</li> <li>• Forma en habilidades y actividades para entender y generar conocimiento, o investigación.</li> <li>• Formar competencias y actividades para generar innovación y aplicaciones innovadoras en los procesos de enseñanza aprendizaje.</li> </ul> <p>La formación disciplinar y la orientación profesionalizante obedecen al análisis de pertinencia, además de cumplir con los requerimientos de acreditación, que en el caso de las modalidades no escolarizadas se orientan a la formación profesionalizante, teniendo la primera como una necesidad detectada del estudio de pertinencia del diseño curricular y la segunda asociada a la acreditación o políticas de acreditación de los posgrados de calidad (PNPC)</p>

Parte III <b>DISEÑO CURRICULAR</b>			
E26	Objetivo curricular	Favorecer las competencias para usar, tomar decisiones y gestionar proyectos educativos mediados por las TIC	<p>El objetivo de formar profesionales (Habilitar capital humano altamente calificados), según la definición de CONACyT, es la intención del programa, enfocado a tres acciones básicas, proponer proyectos, desarrollar proyectos y evaluar proyectos, aplicando TIC en los procesos de formación.</p> <p>A nivel del diseño curricular, quienes participan proponen trabajar con los tres ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplinar, de manera tal que el alumno pueda identificar y proponer soluciones.</li> <li>• Investigación, para que el alumno pueda proponer y desarrollar proyectos</li> <li>• Innovación, para que el alumno tenga la capacidad de evaluar la implementación de sus proyectos y su capacidad de innovación en los mismos.</li> </ul>
E27	PNPC CONACyT	Implicación como meta del programa en cubrir los requerimientos del PNPc de CONACYT	<p>Ya en la sección anterior se abordan el concepto de calidad de CONACyT, como elemento de acreditación, a partir de esta sección el documento toma dos sentidos, dar probidad a la formación de profesionales y dar cumplimiento a los requerimientos que establece el CONACyT para la evaluación de programas de reciente creación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las condiciones de análisis de las políticas de acreditación de CONACyT son asumidas por el grupo de que realiza el diseño curricular como un elemento para generar condiciones de acreditación (que darán viabilidad económica al programa y a sus estudiantes.</li> <li>• Permite visualizar la necesidad de incrementar el núcleo académico para cumplir con las expectativas de formación y finalmente</li> <li>• Generar las condiciones de seguimiento, ingreso y egreso de los estudiantes como elementos para garantizar la pertinencia del programa y el retorno de capital humano de alto impacto a la sociedad como respuesta a las necesidades revisadas en el estudio de pertinencia.</li> </ul>

E28	Competencias de egreso	Diseña, evalúa, gestiona proyectos educativos mediados por las TIC, actitud crítica e innovadora en el uso de las TIC en la educación	La construcción de una estructura curricular que permita desarrollar las competencias buscadas implica la construcción de una matriz de habilidades individuales y de continuidad a través de la creación de una malla curricular, dichas competencias son evaluadas y establecidas a través de una malla de aportaciones curriculares.
E29	Estructura curricular	Currículo con 124 créditos, entre actividades curriculares (materias) y actividades no curriculares	La flexibilidad se implementa a partir de un grupo de materias optativas, que le permiten al alumno elegir una materia o un bloque de materias a partir del área de desarrollo de sus proyecto integrador. Dichas materias tienen como objetivo proporcionar una formación especializada, actualizada y pertinente al proyecto de investigación-intervención
E30	Flexibilidad curricular	Asignaturas centradas en problemas ejes a través del entorno virtual de enseñanza aprendizaje (EVEA)	
E31	Modelo centrado en el estudiante	La actividad pedagógica gira en torno al estudiante	El modelo centrado en el estudiante requiere de la atención y centro en el desarrollo de Entorno Virtual de Enseñanza – Aprendizaje a partir de la participación activa de quien se forma y de quienes a su alrededor diseñan, gestionan y evalúan las actividades formativas.
E32	Ejes temáticos	Diseño instruccional, recursos tecnológicos, Actividades de aprendizaje mediadas por las TIC	El modelo centrado en el estudiante también forma parte de los fundamentos para las modalidades no escolarizadas propuestos por CONACyT (2014c) donde el mantener al centro al estudiante es uno de los condicionantes básicos. Y a partir del centro se disponen la infraestructura, materiales, rodeado de los docentes, tutores, facilitadores en un marco institucional que se adecue y de viabilidad al programa.
E33	Grupos de aprendizaje	El papel del docente como orientador y de la interacción entre estudiantes y profesor y entre los propios estudiantes con la finalidad de conformar un grupo de aprendizaje, de ahí que una de las premisas del diseño instruccional es la condición de establecer trabajo colaborativo.	La multi labor docente se encamina desde diversas perspectivas, la individual como docente: <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente como actor en el acompañamiento como tutor</li> <li>• El docente como asesor, mediante la de solución de problemas puntuales,</li> <li>• Además de aquellas que tienen una naturaleza colectiva <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El trabajo colegiado, en el núcleo académico básico</li> <li>○ La tutoría institucional o de acompañamiento, lo cual lleva a una exigencia mayúscula en la formación del estudiante</li> </ul> </li> <li>• El grado de experiencia y las condiciones propias del ejercicio profesional antes y fuera del programa académico</li> <li>• La pertenencia y distinción académica por terceros.</li> </ul>
E34	Trabajo colegiado	La construcción de contenidos y de estructuras de aprendizaje se realiza por medio del trabajo colegiado de quienes lo conforman, de ahí que se espera que el grupo de docentes se integre en un trabajo	

		de actualización docente, formación y planeación de actualización curricular.	
E35	Tutor Institucional	Acompañamiento en actividades académicas, con el fin de preparar la mejora continua en el proceso de aprendizaje	
E36	Roles	<p>Son necesarios para mantener los diferentes roles del docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado, experiencia y certificación en el uso de las TIC,</li> <li>• Ejercicio profesional y experiencia en el campo disciplinar</li> <li>• Contar con distinciones académicas y profesionales, que garanticen su nivel de experiencia.</li> </ul>	
E37	Evaluación curricular	Actualización, revisión de contenidos, actualización del profesorado, reuniones de evaluación semestrales, formar al profesorado acorde al perfil, promover el intercambio de profesores	<p>Mantener la pertinencia del programa requiere de un continuo seguimiento del cumplimiento de las condiciones para las que fue diseñado el programa, de ahí que es necesario mantener un ejercicio de revisión y actualización del programa en períodos adecuados de tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión curricular cada que salda una generación (de acuerdo al marco de acreditación un período de 6 meses después de egresada)</li> <li>• Levantamiento de nuevas necesidades mediante un estudio de pertinencia.</li> <li>• Establecimiento de un programa de seguimiento de egresados, para reconocer y evaluar el ejercicio profesional de los mismos y el impacto que genera el plan de estudios de MIEVEA en su ejercicio profesional.</li> <li>• Adecuación de la malla curricular, de los contenidos y de las materias optativas que den respuesta a las nuevas necesidades sociales, que mantengan los índices de calidad educativa y que den permanencia a la acreditación del PNPC de CONACyT.</li> </ul>
Parte IV			

OPERACIÓN CURRICULAR			
E38	Perfil del aspirante	Historial académico, experiencia, idioma inglés, curso propedéutico, conocimientos disciplinares	El programa debe definir el prototipo de estudiante que recibirá, eso con la finalidad de mantener los niveles de ingreso de manera tal que a pesar de tener una formación centrada en el estudiante pueda trabajarse de manera cooperativa y colaborativa con estos, además de dar seguimiento a través de la tutoría como elemento de seguimiento, finalmente incluir las condiciones de egreso y obtención de grado.
E39	Tutoría	Atención del estudiante para asegurar educación integral y personalizada Guía, informa, adecua las tareas y se responsabiliza de dar seguimiento	
E40	Egreso	Segundo idioma, tesis, defensa en examen de grado	
E41	Examen de grado	Cumplimiento de las condiciones académicas, corrección de los comentarios de los sinodales Cumplimiento documental de la tesis	
E42	Habilitación de profesores	Grado de maestría, grado superior, acreditaciones SEO, CONACyT, cuerpo académico	Las condiciones normativas y legales que implementa el Estado tanto para el registro de la profesión, como para la acreditación de la calidad requiere la habilitación de los profesores.
E43	Infraestructura disponible	EVEA, conformado por la LMS, biblioteca, portal, videoconferencias	El EVEA se constituye de diversos servicios institucionales a través de plataformas virtuales, portales, módulos de atención, bibliotecas y sistemas de comunicación entre la institución y sus alumnos. La apertura de un programa de este tipo implica la evaluación de la capacidad humana, financiera y de infraestructura de la institución.
E44	Recursos financieros	Atención a los recursos financieros de la institución.	
E45	Sustentabilidad	Mantener el medio ambiente y contribuir al desarrollo mediante el mejoramiento de la calidad de los miembros de la comunidad	La sustentabilidad y la equidad sin duda son valores que deben formarse y garantizarse en el proceso formativo, dichas posturas conforman parte de la política institucional y son ejes transversales en toda la formación universitaria.
E46	Equidad de género	Promover la cultura de equidad, igualdad social, sensibilización de la comunidad,	

Fuente: Propia.

La descripción de los significados tiene una marcada interacción entre lo deseable, el mensaje de los autores y el marco legal y político que ciñen la propuesta y la moldean de cierta manera hasta tener el diseño que busca cumplir todos los requerimientos que se unen y las intenciones naturales que el propio diseño mantiene. En las siguientes secciones se detallarán dichas interacciones y como se reconstruyen conceptos a partir de los requerimientos que se van desarrollando de manera detallada.

#### **4.6.4 Categorías**

Una vez generadas se denotan siete categorías<sup>5</sup> de interacción entre los diferentes conceptos, estas categorías son:

1. Calidad Educativa
2. Modalidad no escolarizada
3. Condiciones disciplinares
4. Los docentes
5. La institución
6. Los estudiantes
7. El programa

Cada una de estas interacciones entre los diferentes significados se muestran en los diagramas siguientes.

**Calidad educativa:** Se aborda la calidad educativa desde la propia significación de la calidad como aquella que responde a las necesidades sociales, a las necesidades de la institución y aquellas que son detectadas desde el estudio de pertinencia del programa (ET06), el significado se orienta hacia la acreditación

---

<sup>5</sup> Categoría: Clasificación de conceptos por agrupación de similitudes en el significado, su causalidad u origen, que en el presente trabajo dan sentido a una asociación de significados generados en la conclusión de un momento signficante en el diseño curricular de la MIEVEA.

entendiéndose de manera posterior que la calidad atiende además los requerimientos mínimos para lograr la acreditación (ET06), a su vez dichos requerimientos se asumen como parte del proceso de acreditación del CONACyT para lograr la acreditación del programa (ET27), Observe la relación en la Figura 13.



**Figura 13.** De la calidad educativa a la acreditación Fuente: Desarrollo propio.

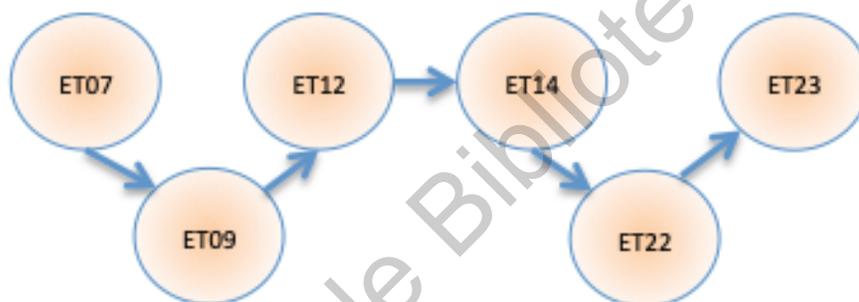
**Modalidad no escolarizada:** Inicialmente se significa el uso de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje en comparación con los modelos tradicionales (ET07-No Escolarizado), sin embargo el significado se enriquece al vincularlo con la ampliación de cobertura (ET09-Ampliación de cobertura) que implican los modelos no escolarizados, ya que logran de antemano la ruptura de la distancia y el tiempo con respecto a los modelos tradicionales.

La modalidad no escolarizada además da respuesta a las condiciones de requerimiento levantadas en el estudio de pertinencia, ya que los profesionales a quien está dirigida tienen una actividad profesional alejada del aula (ET12-Oportunidad profesional y de mercado), con tiempo limitado para su desplazamiento, pero con las competencias tecnológicas para asumirse como alumnos. Con lo que se genera una oportunidad geográfica (ET14-Oportunidad geográfica), que da respuesta a la necesidad recogida. Además de que atiende necesidades que en el estudio de mercado no se observan en los programas presenciales, los cuales atienden regiones determinadas.

La modalidad no escolarizada, visualizada en MIEVEA como educación a distancia, permite al programa ser competitivo, generando una cobertura amplia, con capacidad de internacionalizarse y dado que atiende principios de calidad

educativa, busca garantizar la credibilidad, que es uno de los elementos más débiles en la educación en modalidades no escolarizadas (ET22-Justificación de la educación no escolarizada).

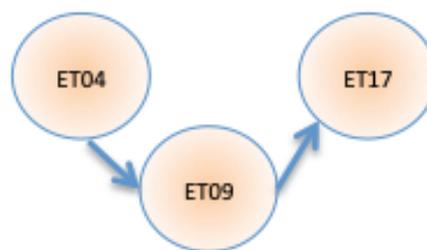
Sin embargo, es necesario para dar certidumbre que la institución no solo provea el programa, sino que dé las condiciones necesarias y suficientes. En la figura 14, se plantea la construcción de definiciones, reglamentos y normativas que den certidumbre al programa en el marco institucional (ET23-Educación no escolarizada).



**Figura 14.** De la Modalidad No escolarizada Fuente: Desarrollo propio.

La Tecnología Educativa (ET04-Tecnología Educativa) como espacio disciplinar que busca generar prácticas pedagógicas que den respuesta a las necesidades detectadas en el estudio de pertinencia de quienes en el ejercicio profesional de las tecnologías de la información y Comunicación han llegado al aula de clase, sin formación, con necesidades de profesionalizarse en el área y de generar propuestas innovadoras en el aula con la finalidad de incrementar sus formación profesional.

De manera tal que dicha práctica docente aplique proyectos de innovación educativa (ET08-Innovación educativa), o en su caso de investigación en el ámbito educativo, a través de la Tecnología Educativa (ET17-Tecnología Educativa) al generar capacidades de transformación y de aplicación de procesos innovadores que puedan generar nuevos contextos de enseñanza en su práctica profesional, dichas relaciones se muestran en la Figura 15.



**Figura 15.** De las condiciones disciplinares Fuente: Desarrollo propio.

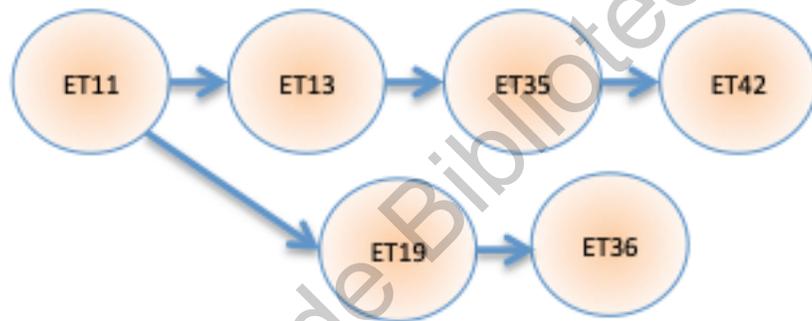
El docente en MIEVEA, plantea muchas condiciones, primeramente dado que las TIC son fundamentales tanto en el ámbito disciplinar, formativo y generan el Entorno Virtual de enseñanza Aprendizaje (ET11-Formación de docentes y profesionales) es necesario generar un plan de acción que contempla desde la integración de los docentes al Núcleo Académico Básico, hasta su formación y capacitación en el uso de herramientas.

Para cumplir con tales medidas es necesario diseñar un currículum alternativo que dé seguimiento a la formación del docente (ET13-Formación docente), así como el diseño de las competencias que requiere el docente, que se generen además los planes de actualización.

En suma, el docente deberá desempeñar distintos roles como el de tutor (ET35-Tutor Institucional), que tiene como objetivo principal generar acompañamiento al estudiante, conocer el programa y plan de estudios y tener tanto la formación disciplinar como la formación en el uso de las TIC y las competencias digitales que le permitan desempeñar dicha actividad.

En tal sentido la institución deberá generar las condiciones normativas y legales que le permitan al docente habilitar su grado máximo, incrementar los expertos profesionales en el área disciplinar (ET42 Habilitación de profesores) y fomenten la producción académica entre sus estudiantes.

El docente simultáneamente deberá formarse en las habilidades y conocimientos que le permitan promover el uso de las tecnologías en la educación (ET19-Competencia Docente), con el fin desempeñar los distintos roles que le exigen la formación con el grado académico mínimo o deseable, con aquellas certificaciones o acreditaciones en el uso de las TIC en su ejercicio profesional, así como las distinciones académicas y profesionales en el ejercicio de sus funciones (ET36 Roles), Vea la figura 16.



**Figura 16.** La significación del docente. Fuente: Desarrollo propio.

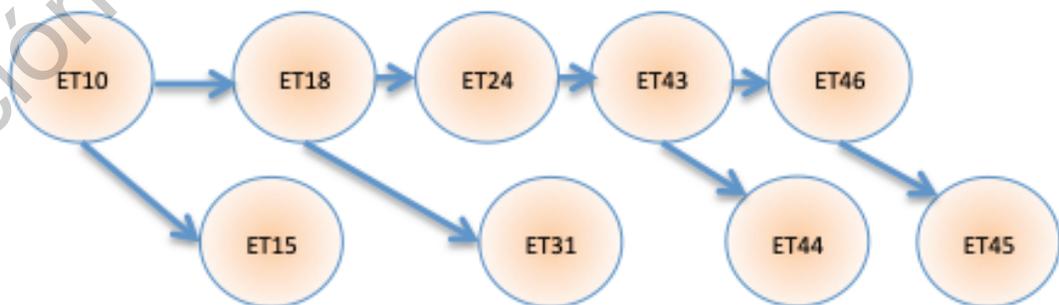
La institución esta implicada en muchos espacios significantes, desde la propia estrategia de abrir espacios formativos no escolarizados, a distancia, cuya finalidad se oriente a incrementar la cobertura (ET10-Estrategías institucionales), con un claro análisis de la factibilidad que implica a nivel de infraestructura, competencias docentes, hasta la promoción de modelos educativos que atiendan dichas modalidades, así como la infraestructura necesaria (ET15-Factibilidad institucional).

La capacidad tecnológica por si sola no representa las condiciones institucionales, es necesario construir Entornos Virtuales de Enseñanza (ET18-Entornos Virtuales de Enseñanza) de manera tal que los espacios de aprendizaje se den en dichas plataformas y a su vez sirvan de apoyo en la construcción de comunidades de aprendizaje, potenciadas por el docente.

Es por tanto necesario desarrollar en las instituciones un conjunto de reglas y condiciones mínimas de operación, descritas en un modelo, cuya condición principal se centre en el estudiante (ET31-Modelo Centrado en el estudiante), donde la infraestructura, las acciones de los docentes y el propio entorno estén alrededor de éste y brinden las condiciones de formación necesarias, (ET24-Modelo de Educación a Distancia).

El Entorno Virtual de enseñanza- Aprendizaje (ET43 Infraestructura disponible), se conforma por el sistema de gestión de aprendizajes (LSM por sus siglas en inglés), así como los espacios de biblioteca, gestión y espacios de videoconferencia, así como todas las condiciones para que puedan accederse a distancia, en este sentido es además importante contar con los recursos financieros (ET44-Recursos financieros) que permitan dar continuidad a la operación del programa, a los servicios que son necesarios, así como la cobertura de salarios y gastos que implique la operación del programa a mediano y largo plazo. Aun considerando las condiciones de financiamiento que son origen a la búsqueda de la acreditación del programa.

La institución como se muestran en la Figura 17, requiere mantener las condiciones de equidad de género y no discriminación (ET46) y mantener el medio ambiente y contribuir al mejoramiento del mismo mediante un plan sustentable de la propia institución (ET45-Sustentabilidad).

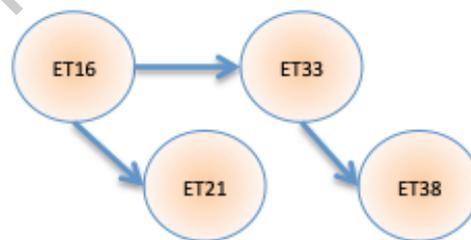


**Figura 17.** La significación de la institución. Fuente: Desarrollo propio.

El estudiante debe estar preparado para integrarse en la modalidad, de ahí la importancia de entenderse como parte de una sociedad de conocimiento, donde se fomentará la participación colaborativa y la construcción de conocimientos en red (ET16 Sociedad de la Información y el Conocimiento). Estas dos condiciones potenciadoras de las competencias digitales mínimas y de los conocimientos digitales y de los aprendizajes disciplinares.

Es claro que el estudiante se integra a un grupo de aprendizaje (ET33 Grupos de Aprendizaje) ya que el papel del docente, orienta, da seguimiento, en su papel de facilitador conforma al grupo y facilita su integración en una construcción de comunidad educativa (ET21-Comunidades educativas) donde se utiliza la infraestructura como medio, el modelo de educación a distancia como guía y se favorece la creación de comunidad desde el rol del docente como facilitador.

Para lograr lo anterior, vea la Figura 18 es necesario pensar al alumno candidato, como alguien con un historial académico, que tenga experiencia en el uso de las TIC, conocimientos básicos en la disciplina tecnología educativa y que sea consciente de que sus habilidades y conocimientos se someterán a evaluación para ingresar al programa (ET38-Perdil de aspirante).



**Figura 18.** La significación de los estudiantes. Fuente: Desarrollo propio.

Es entonces el programa o plan de estudios, el conjunto de actividades diseñadas, que se centran en el diseño instruccional (ET20-Diseño Instruccional), como fundamento operacional básico en el procesos de enseñanza, los ejes de formación (ET25-Ejes de formación) como el andamiaje que permite brindar la

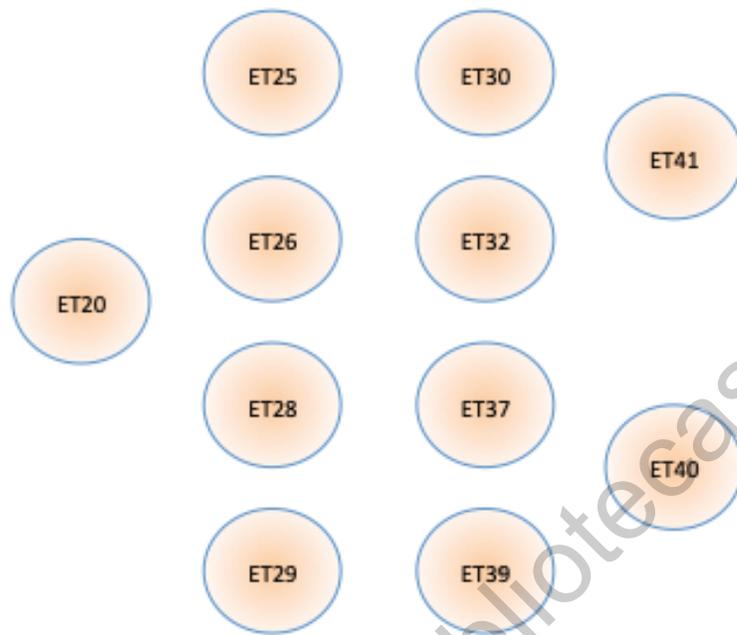
formación básica, aplicada y de investigación a los estudiantes, para lograr el objetivo curricular, (ET26-Objetivo curricular).

Con ello el estudiante se habilita para lograr las competencias de egreso (ET28-Competencias de egreso) que le permitirán evaluar, gestionar y diseñar proyectos mediados por Tecnología en implementaciones innovadoras en tecnología educativa.

Con el fin de cumplir dichos objetivos se diseña la estructura curricular (ET29-Estructura Curricular), bajo una modalidad flexible, que permita adecuar los contenidos de las materias de especialidad de manera tal que mantengan un enfoque innovador sobre los ejes temáticos de formación (ET32-Ejes temáticos de formación)

Incluyendo los mecanismo que permitan la evaluación curricular (ET37-Evaluación Curricular), la pertinencia, la productividad, las aportaciones profesionales de los miembros del núcleo académico básico de manera tal que se promueva el crecimiento y maduración del programa.

Finalmente en la Figura 19, brindando en todo momento las condiciones de cumplir con el egreso de estudiantes (ET40-Egreso de estudiantes) a través de un examen de grado (ET41). Y con ello reinsertarlos en respuesta a las condiciones que le dieron pertinencia al programa, así como los requisitos para mantener su acreditación y maduración en la evaluación.



**Figura 19.** Programa o plan de estudios. Fuente: Desarrollo propio.

Las categorías dan sentido al diseño curricular, enlazan los conceptos y dan respuesta a las condiciones que se fueron regulando durante el diseño, de manera que dan respuesta a los planteamientos sociales del diseño curricular, mantienen los criterios de calidad educativa y buscan dar sentido a la acreditación como respuesta al mecanismo de control del Estado para dar sostenimiento económico al programa.

## 4.7 Elementos para la reflexión

A continuación se revisarán las relaciones y los conceptos que se generan a partir de la revisión de las diferentes versiones del mismo documento, en algunos casos es complementariedad lo que se tiene que aplicar para explicar los descriptores de relaciones.

### 4.7.1 *Carácter lingüístico de los significados*

Con respecto a la calidad educativa, es preciso considerar que la primer mención se realiza en términos de la **Calidad-ET05**, refiriéndose propiamente a la “calidad educativa” equiparándola a la educación presencial, ya que se complementan en la evaluación de la **acreditación-ET06**. A su vez el concepto de acreditación se amplía al que utiliza CONACYT, como un concepto asociado a la acreditación de los programas de posgrado de acuerdo con los marcos de referencia (en el caso de las modalidades no escolarizadas). Finalmente al dar respuesta a la pertenencia al **PNPC de CONACyT-ET027** son referidos a los criterios que son necesarios en la autoevaluación, la evaluación de pares y los indicadores y su alineación del diseño curricular al cumplimiento de dichos criterios. Por consiguiente la acreditación de la calidad y finalmente garantizar las condiciones de igualdad académica en el concepto.

#### **Calidad Educativa y Acreditación**

- En términos de la experiencia se partió de la calidad hacia la acreditación (sentido correcto), pues de origen se plantea la calidad como insumo para garantizar la confiabilidad de la educación a distancia, sin embargo al asumir la calidad como criterio para la acreditación, el concepto base es desvirtuado y se aproxima más a establecer condiciones para el cumplimiento de parámetros de acreditación.
- Es recuperable la atención de la calidad educativa y mantener el significado aun bajo las condiciones de presión por la acreditación o demás políticas en el marco institucional, o bien aquellas que permiten darle viabilidad económica al programa

Con respecto a la modalidad no escolarizada, el significado se construye desde que se realiza en la **Innovación Educativa-ET07**, se introduce el uso de las TIC como un elemento clave en la decisión de la modalidad, planteando la **Ampliación de la Cobertura-ET09**, se asocia el significado al incremento de cobertura a través de la modalidad no escolarizada, mientras que con ello se genera una **oportunidad profesional en el mercado-ET12**, se revisa la oportunidad que tienen los profesionales de las TIC que su campo de acción es la docencia. Esta **Oportunidad-ET14**, se construye como una de las características de la modalidad a distancia, y se hace referencia a la ruptura con la cercanía geográfica y la ventaja que la modalidad ofrece.

**Educación a distancia, modalidad no presencial, cobertura**

- Una de las políticas nacionales en la educación se enfoca a ampliar la cobertura de la educación sin necesidad de instalar más escuelas, es entonces la educación no escolarizada a través de las diversas modalidades, como la educación a distancia, abierta o semi escolarizada, que ofrecen una oportunidad en la experiencia del diseño curricular, dicha oportunidad amplía la cobertura y la oferta educativa que pueden alcanzar los candidatos a estudios de posgrado, aun estando lejos de las universidades.

Finalmente, la **Justificación de la educación no escolarizada-ET22** y la propia **Educación no escolarizada-ET23**, están relacionadas a la modalidad no escolarizada con la competitividad, cobertura, credibilidad, internacionalización, así como con la construcción y asociación con la modalidad no escolarizada y la dificultad que han presentado las instituciones para su regularización, competencia en el mercado, e incluso en la simple comparación a nivel de oferta educativa.

**Justificación de la Educación no Escolarizada**

- Es necesario dar certidumbre en el diseño curricular a los conceptos de competitividad, cobertura, credibilidad e internacionalización a los programas educativos a distancia, en la experiencia del diseño curricular de MIEVEA, esta significación se cumple simultáneamente

a través de la validación de pares académicos en la acreditación y permanencia en el PNPC, el cual confiere a los programas de acuerdo a su madurez un nivel de acreditación como programas de reciente creación, en consolidación, consolidados o internacionales.

Con respecto a las condiciones disciplinares la **Tecnología Educativa-ET04** entendida como la práctica pedagógica en suma al uso de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje, implican como ya se había desarrollado la **Ampliación de Cobertura-ET09**, que se establece a partir de la inserción de las TIC se puede incrementar la cobertura utilizando el alcance del internet como elemento de comunicación, el desarrollo de las instituciones y su crecimiento. La **Tecnología Educativa-ET17** se entiende como “la capacidad de generar acciones transformadoras para generar contextos de enseñanza”.

#### **Tecnología Educativa**

- El área disciplinar de la MIEVEA tiene dos acepciones la primera relacionada con la modalidad, pues el programa es soportado por Tecnologías de la Información y la Comunicación (mediación en los procesos de enseñanza aprendizaje) y por otro lado la formación de recursos humanos de alto impacto contempla generar competencias en la generación de proyectos innovadores utilizando tecnologías educativas en los procesos de enseñanza como un factor de transformación, de generar las competencias básicas para integrarse e integrar a sus alumnos en la sociedad de la información y el conocimiento.

Con respecto a la docencia, **La Formación de Docentes y Profesionales-ET11** se entiende como la necesidad de formar al docente (en términos especiales se habla de los docentes en general) en el uso de herramientas TIC, con la finalidad de integrar modalidades no presenciales en las instituciones, y en adición con las **Políticas de mejoramiento Docente-ET13** se construyen las competencias para diseñar curriculum basados en TIC.

Es como esta **Competencia Docente-ET19** regula las competencias del docente, quien deberá generar las habilidades, conocimientos y técnicas para promover su uso en la educación. Por tanto, la generación de **Grupos de Aprendizaje-ET33**, el **Trabajo Colegiado-ET34** entre los miembros del núcleo académico básico, las funciones como **Tutor Institucional-ET35** y los distintos **Roles-ET36**, que desempeña el docente; y se enriquecen las habilidades del docente con los otros roles que desempeña, como lo son la tutoría. En cuanto a su formación personal, es necesario atender las necesidades de contar con el grado, experiencia, certificaciones en el área de las TIC y un ejercicio profesional además de contar con distinciones académicas y profesionales.

#### **El docente**

- La condición docentes en las modalidades no presenciales exigen más que las competencia para programas escolarizados, la formación, competencias, habilidades y conocimiento para promover el uso de las TIC en el aula.
- Manejar y facilitar la creación de grupos de aprendizaje y trabajo colegiado, además de desempeñar los roles de tutoría y asesoría, son algunas de las habilidades docentes en el desempeño.
- En suma es necesario mantener un programa de formación continua que permita mantener al núcleo académico básico con un carácter innovador en la aplicación de tecnologías en situaciones diversas.
- El grupo de diseño plantea la tutoría como un ejercicio de acompañamiento en lo metodológico, instrumental, investigación e innovación. En gran medida se conceptualiza al tutor como el acompañante de investigación de procesos de gestión y asesor académico, que dadas las condiciones del programa (definición de proyecto innovador desde el primer semestre) el tutor asume las condiciones de asesor y posteriormente de director de proyecto de tesis.

Además que dichas habilidades son relacionadas con las funciones profesionales y un ejercicio comprobable de acuerdo a los criterios de acreditación de la calidad.

La institución, establece las **Estrategias Institucionales-ET10**, así como las políticas que le permitan incrementar la cobertura, que deberán de ser una política

institucional, es por tanto importante, el análisis de **Factibilidad Institucional-ET15** y el correcto funcionamiento y operación del **Entorno Virtual de Aprendizaje-ET18**, se establece que es necesario tener factibilidad institucional así como contar con la capacidad de crear un EVEA en la misma institución, no se refiere a los términos de infraestructura, sino a la capacidad de dar movimiento a la misma a través del Entorno.

El **modelo de Educación a Distancia-ET24** se debe profundizar y detallar más, pues hace referencia a la existencia de un modelo institucional de las diferentes modalidades de estudio, estableciendo que deberá ser centrado en el alumno, en suma en dicho modelo será **Centrado en el Estudiante-ET31** estableciendo así que las actividades pedagógicas deberán girar en torno al alumno.

Por tanto **la Infraestructura Disponible-ET43**, atenderá la necesidad de que la institución sea la responsable de crear y mantener el EVEA, que además deberá contar con los **Recursos Financieros-ET44** que den fuerza a la institución permitiéndole responsabilizarse de los gastos financieros, de mantener un ambiente de desarrollo y en todo momento deberá mejorar la calidad de los miembros dando **Sustentabilidad-ET45**, promoviendo condiciones de equidad, igualdad social y sensibilización a la comunidad.

**La institución**

- El modelo educativo se sustenta en la institución como la organización que rodea y gestiona los recursos educativos, formativos y de acompañamiento alrededor del estudiante (Centrado en el estudiante).
- Donde la infraestructura, los recursos y una política sostenible dan viabilidad al programa y lo proyectan a condiciones de futuro.
- En todo sentido el grupo de diseño toma a la institución como aquella que cuenta con las capacidades de gestión, de acompañamiento, de crear un entorno virtual de aprendizaje (EVEA).
- La institución es la encargada en resolver las condiciones que permiten mantener la calidad educativa como centro del programa y generar los procesos de gestión, así como la recolección de indicadores asociados a la acreditación.

Estás condiciones entre acreditación y calidad educativa, deberán entenderse y formarse en la participación del núcleo académico básico y de los asesores asociados al programa.

Con respecto a los estudiantes estos deben orientarse a identificarse como parte de la **Sociedad de la Información y la Comunicación-ET16**, se contempla que estos tienen las competencias básicas para el uso y desarrollo de potencialidades en torno a la tecnología y a su aplicación en situaciones de enseñanza. Además de contar con habilidades para construir una **Comunidad Educativa-ET21**, se prevé que el estudiante cuenta con la infraestructura, el modelo pedagógico y tecnológico que le permitirán construir una comunidad de conocimiento. Para lograr estas expectativas de acuerdo con la idea de construir un **Grupo de Aprendizaje-ET33**, el docente es quien fomenta la creación de grupos, la interacción y la construcción de redes. Sin embargo, es en el **Perfil del Estudiante ET38** se contempla que el estudiante deberá contar con un buen historial académico (para demostrar sus competencias en cuanto a conocimientos, inglés y disciplinares).

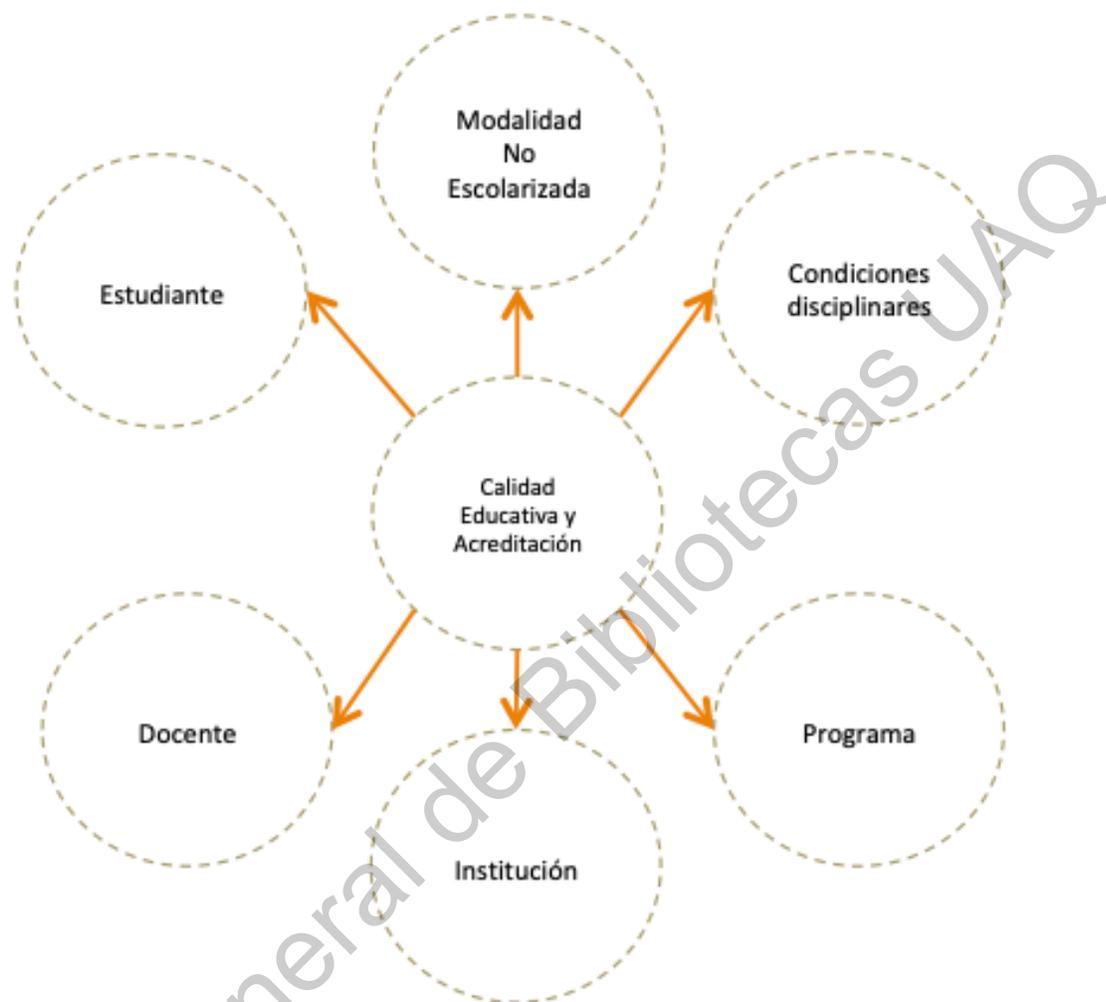
#### **Estudiante**

- En el centro del modelo, no como individuo, sino como un elemento en perteneciente a la sociedad de a información y la comunicación, que se constituye en lo individual y se formaliza en lo colectivo.
- Sus competencias básicas incluyen el uso de tecnologías, así como la aplicación de las mismas en situaciones de enseñanza. Así como de los conocimientos disciplinares básicos.
- Es el objetivo de la construcción de una comunidad educativa, el cual en conjunto con otros estudiantes constituye grupos de aprendizaje.
- En el curriculum se diseñan una serie de indicadores de ingreso, seguimiento y egreso que permiten evaluar la productividad del estudiante, asociando estos indicadores al proceso de acreditación, pero la vigilancia de los mismos y su calidad se asocia más con la calidad educativa.

#### **4.7.2 Análisis semiótico**

Se encontraron 46 términos en el análisis de las experiencias del diseño curricular, de los cuales se encontró más allá de que hubiera una duplicidad, una serie de términos complementarios, a partir de estos, es preciso reconocer al menos siete categorías, podrían ser más, sin embargo, se tomó la decisión de agrupar por ejemplo infraestructura dentro de institución, ya que es una responsabilidad de la misma. De igual forma, aunque se hace preciso en otras secciones de este análisis la malla curricular y los tres ejes que la conforman, se integran todos estos conceptos en el programa, dejando solo aquellos puntos que se asocian con la principal área disciplinar (Tecnología Educativa) una categoría más.

La Figura 20, indica las siete categorías encontradas en los significados, al menos pudieran reconocerse 10 categorías con un análisis diferenciado en las categorías de programa y de institución, además que las condiciones disciplinares pudieran separarse en términos de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento, sin embargo, para este análisis es importante profundizar en cada categoría. En la tabla 9 se presentan algunas condiciones especiales del análisis como una matriz de relaciones cruzadas.



**Figura 20.** Categorías por coincidencias. Fuente: Desarrollo propio.

La tabla 13, muestra una relación de tres ejes, calidad acreditación en el horizontal y el diseño curricular en el vertical.

La siguiente tabla se presenta en tres dimensiones, las primeras dos dimensiones se presentan en el eje horizontal, teniendo del lado derecho de la tabla los significados que se asocian de manera más fuerte con la calidad (más hacia la izquierda) y con la acreditación del lado derecho, nuevamente aquellos significados que se asocian más fuerte con la acreditación estarán más a la derecha considerando el mismo eje horizontal.

En el eje vertical se describen las fases del diseño curricular de acuerdo con la siguiente secuencia:

1. Tecnología Educativa
2. Calidad
3. Docentes
4. Estudiantes
5. Programa
6. Institución

El contenido de la tabla describe como se van relacionando los conceptos, se asocian en cada fase del diseño curricular, pero, de cierta forma algunos conceptos están más asociados con la acreditación, mientras otros a la calidad educativa dentro de la misma fase o categoría del diseño curricular.

**Tabla 13.** Relaciones cruzadas entre los significados encontrados.

		← CALIDAD				ACREDITACIÓN →				
		ET23	ET03	ET04	ET01	ET02	ET07	ET17	ET18	ET22
<b>DISEÑO CURRICULAR</b>										Identificación
										Tecnología Educativa
	ET05							ET06	ET27	Calidad
		ET42	ET34	ET13	ET39	ET11	ET19	ET36		Docentes
	ET46	ET33	ET21	ET16	ET30	ET31	ET38			Estudiantes
		ET10	ET09	ET08	ET12	ET15	ET14			Programa
		ET26	ET25	ET20	ET24	ET29	ET28	ET27		
					ET41	ET40	ET37	ET32		Institución
	ET10	ET09	ET08	ET12	ET15	ET14				
				ET43	ET44	ET45				

Fuente: Propia.

La asociación de categorías como agrupaciones en el diseño curricular permite clasificar los significados de acuerdo con la relación que tienen con la calidad educativa o con los indicadores de acreditación.

Las categorías se asocian directamente con el diseño curricular siendo las siguientes las que conforman el análisis en profundidad.

- **Identificación:** Aquellos significados que identifican al programa, que mantienen las condiciones de objetivo, misión, visión y metas.
- **Tecnología Educativa:** La mediación en los procesos de enseñanza aprendizaje en las modalidades no escolarizadas, las habilidades mínimas entre los docentes y las condiciones de ingreso de los alumnos.
- **Calidad:** Entendiéndose aquellos significados que orienten el programa a mantener la calidad educativa como origen del programa, que garantice la modalidad y la competencia del programa y la institución con respecto a otros.
- **Docentes:** Visualizando el docente como el actor principal que acompaña el proceso de formación, pero con actividades explícitas, sino realizando diversos roles de acuerdo al acompañamiento que se da a los estudiantes.
- **Estudiante:** Centro de la formación del curriculum, acompañamiento desde el modelo, el acompañamiento, tutoría, asesoría.
- **Programa:** El resultado del diseño curricular, la estructura o andamiaje de formación a través de la enseñanza.
- **Institución:** Quien da el soporte de gestión educativa, infraestructura, docentes, materiales, actividades.

La clasificación permite organizar los significados en tres ejes, la calidad, la acreditación y las categorías del diseño curricular.

Es también posible establecer un conjunto de relaciones cruzadas, donde se identifican dos ejes, mostrados horizontalmente como: calidad hacia la izquierda y acreditación hacia la derecha, en el eje vertical se ubican las fases del diseño curricular, el ordenamiento de significados y sus relaciones se construye a partir del eje central, aquellas que se acercan más a lo que se define como calidad la ubicación será más al centro y menor a los extremos.

En la fila 1, referente a los datos de programa, el **Objetivo-ET03** es más ligado a la calidad educativa, mientras que la **Visión-ET01** y la **Misión-ET02**, son ordenamientos sistemáticos asociados a la acreditación de la calidad, ya que se identifican con parámetros asociados a resultados, que a condiciones de formación con calidad.

En cuanto a **Tecnología Educativa** la conceptualización de **Educación no escolarizada-ET23** y la **Tecnología Educativa-ET04**, están fuertemente relacionadas con la práctica pedagógica de la tecnología educativa como un elemento que mejora la equidad de la educación, estableciendo esta como una de las grandes ventajas de los modelos no escolarizados (el ejercicio es mantener equidad del criterio de enseñanza sin importar la distancia y el tiempo y si asumiendo sus principales ventajas y a su vez se vinculan con la calidad educativa.

En cambio las los significados **No escolarizado-ET07**, **Tecnología Educativa-ET17**, **Justificación de la educación no escolarizada-ET22**, **Entorno Virtual de Aprendizaje-ET18**, **Acreditación-ET06**, **PNPC CONACyT-ET27** se asocian con las cualidades de mantener y explotar las ventajas del uso de la tecnología educativa en torno al desarrollo de las tecnologías como infraestructura en la construcción de las modalidades no presenciales, todos estos significados asociados mayormente con indicadores de la acreditación.

En cuanto a la **calidad** en el modelo (fila 3), como categoría, se visualizan la significación de la **Calidad-ET05** como la atención académica, del lado de la calidad y por la acreditación **Acreditación-ET06** y **PNPC CONACyT-ET27**. Que definen la atención a los criterios y categorías de acreditación del PNPC de CONACyT.

En cuanto a la categoría de los **docentes**, los significados asociados con la calidad educativa son la **Habilitación de profesores-ET42**, el **Trabajo Colectivo-ET34** y el **Mejoramiento docente-ET13**, conceptos que definen los atributos de docentes que entienden y promueven la calidad educativa, mientras los significados de **Tutoría ET39**, el de **Formación Docente-ET11**, las **Competencias Docente-**

**ET19** y los **Roles-ET36** las significaciones más cercanas a criterios de evaluación de la acreditación, incluso relacionadas con la ponderación del docente como responsable de la acreditación (y no de la calidad) y de sus propios indicadores formativos.

La concepción de un modelo centrado en el **Estudiante** impone una categoría que asocia los conceptos de calidad a los siguientes significados **Equidad de Género-ET46**, la creación de **Grupos de Aprendizaje-ET33**, **Comunidades Educativas-ET21**, y la aportación a la **Sociedad de la Información y el Conocimiento-ET16**, cumplen de manera completa con una visión de calidad educativa. Mientras que los parámetros **Flexibilidad Curricular-ET30**, **Modelo Centrado en el estudiante-ET31** y **Perfil de Aspirantes-ET38** se asocian directamente con indicadores de la acreditación de un programa.

En cuanto al **Programa Educativo**, los siguientes significados están mayormente asociados con la calidad **Estrategias institucionales-ET10**, **Ampliación de Cobertura-ET09**, **Innovación Educativa-ET08**, el **Objetivo Curricular-ET26**, los **Ejes de Formación-ET25** y el **Diseño Instruccional-ET20**.

Mientras aquellos que se asocian a la acreditación son La **Oportunidad Profesional del Mercado-ET12**, la **Factibilidad Institucional-ET15**, **Oportunidad Geográfica-ET14**, **Modelo de Educación a Distancia-ET24**, la **Estructura Curricular-ET29**, **Competencias de Egreso-ET28**, **PNPC-CONACyT-ET27**, **Examen de Grado-ET41**, **Egreso-ET40**, **Evaluación Curricular-ET37** y **Ejes Temáticos-ET32**.

Por último, aquellos que están asociados a la **Institución** son clasificables en la calidad educativa: La **Innovación Educativa-ET08**, **Ampliación de la cobertura-ET09** y **Estrategias Institucionales-ET10**. Mientras que asociados a la acreditación se encuentran **Oportunidad Profesional-ET12**, **Factibilidad Geográfica-ET15**, **Oportunidad Geográfica-ET14**, **Infraestructura disponible-ET43**, **Sustentabilidad-ET44** y **Equidad de Género-ET45**.

El análisis a profundidad desprende que algunas de las significaciones más importantes están asociadas con la calidad educativa y como se entendió y en menor medida se resuelven las condiciones asociadas a la acreditación de la calidad ante el PNPC. Ejemplo: El seguimiento de estudiantes, marcado por el acompañamiento del tutor (de acuerdo a un principio de calidad). Si el objetivo fuera la acreditación, bastaría con el cumplimiento de indicadores y productos.

Dirección General de Bibliotecas UAG

## 5. Discusión

La discusión de la tesis, se desarrolla en dos secciones, la primera atendiendo las preguntas de investigación, y posteriormente concluyendo sobre los resultados encontrados.

### 5.1 Respuestas a las preguntas de investigación

La revisión hermenéutica del diseño curricular de MIEVEA analiza las experiencias, referentes documentales y acciones que moldearon el diseño curricular de la MIEVEA. El análisis histórico introduce los momentos claves en el proceso de toma de decisiones, así como el ajuste paulatino a los diversos marcos normativos para su revisión y aprobación por los órganos internos y por el proceso de acreditación en sus fases de revisión y evaluación de pares.

¿Cuáles son los componentes (condiciones iniciales, Insumos, Procesos y Salidas) que conforman el sistema “diseño curricular de la MIEVEA”?

Los insumos pueden considerarse de diversas formas, aquellos que permearon las condiciones del diseño curricular, los normativos que fueron generando las condiciones de diseño y acotaciones al marco legal y los que permitieron generar condiciones propicias en la toma de decisiones. A continuación se describen cronológicamente los elementos, insumos, procesos y salidas generados en el diseño curricular:

- Entradas
  - Estudio de pertinencia
  - Plan Institucional de Desarrollo
  - Modelo PNPC (Acreditación de los posgrados)
  - Análisis del mercado (Posgrados a distancia)
  - Anexo A, Marco de Referencia No Escolarizados

- Procesos
  - Integración del equipo de trabajo
  - Revisión y análisis del estudio de pertinencia
  - Diseño de objetivos curriculares
  - Análisis de las oportunidades en la oferta educativa regional
  - Diseño de la malla curricular y ejes de estudio
  - Diseño de contenidos mínimos
  - Proto-modelo educativo a distancia
  - Diseño instruccional
  - Integración del NAB
  - Diseño de contenidos mínimos
  - Integración de asesores académicos
  - Integración de criterios de acreditación
  - Presentación y defensa de la propuesta
  - Autoevaluación
  - Evaluación de pares
- Salidas
  - Misión, visión y objetivos del programa
  - Competencias disciplinares
  - Objetivos de formación
  - Malla curricular
  - Contenidos mínimos
  - Ingreso, seguimiento y egreso
  - Criterios de acreditación
  - Criterios de evaluación

El diseño curricular se desarrolla en un proceso histórico que es importante resaltar, pues las condiciones bajo las que se diseña el programa permiten diseñar en un tiempo relativamente corto, lograr los consensos académicos, políticos y económicos para su aprobación e inicio de funcionamiento.

¿Cuáles son las condiciones que estuvieron presentes en la conformación del sistema?

A continuación se describen las condiciones bajo las que se diseñó el curriculum de la MIEVEA.

**Marco nacional:** Las políticas educativas y económicas que rigen al país propician las condiciones de surgimiento de MIEVEA. El Plan Nacional de Desarrollo promueve la aplicación de nuevas tecnologías en la educación. La política educativa da énfasis a que los programas cumplan con criterios de calidad, de igual forma a nivel posgrado se promueve desde 2012 el surgimiento de programas educativos en modalidades no presenciales (Así definido por CONACyT) pero hasta 2014 se realiza la primer convocatoria de acreditación de programas educativos a distancia. En la primer convocatoria solo son aprobados siete programas, y en el siguiente 10 programas. A partir de esos primeros dos solo se integran 10 programas acreditados más en las modalidades a distancia.

**Marco institucional:** En el Plan Institucional de Desarrollo se establece como eje de crecimiento la ampliación de cobertura, la atención a programas que cumplan con los criterios de acreditación de la calidad. En la Facultad de Informática se desarrolla un plan de atención a las demandas en el posgrado bajo el estudio de pertinencia, cuyo objetivo es recoger las demandas formativas actuales. La alineación de un plan de crecimiento departamental, institucional y de las políticas públicas plantean las condiciones ideales para la creación de nuevos programas en el posgrado, bajo modalidades a distancia, siempre y cuando atiendan criterios de calidad y se acrediten ante los organismos acreditadores.

**El grupo de trabajo:** Las condiciones académicas y de participación permiten integrar un grupo multidisciplinario (de máximo 6 docentes) que da inicio y respuesta a las condiciones recogidas en el estudio de pertinencia, por las necesidades que implica la acreditación el número de docentes participantes se

integra a 9, las condiciones de invitación al diseño curricular se dan bajo las condiciones de pertenencia al Núcleo Académico Básico, lo cual le permite a los profesores concursar estímulo económicos institucionales y a las condiciones de financiamiento publico (perfil PRODEP) y estímulos a la investigación como el SNI. Estas condiciones fomentan una participación colectiva y desaceleran las condiciones de fricción en la toma de decisiones. Finalmente se integran los expertos disciplinares, cuya tarea fue la de integrar elementos optativo de especialización disciplinar para dar respuesta a las condiciones innovadoras y de enfoque profesional que tienen el posgrado. Por último se integra el grupo de soporte técnico, diseño de materiales y soporte administrativo como respuesta a las condiciones que implica la acreditación al nivel operacional del programa.

¿Cuáles son los significados de calidad y acreditación que permean el sistema?

Desde la intención académica del grupo de trabajo y después del análisis previsto pueden entenderse los siguientes significados como clave en el diseño curricular de la MIEVEA.

**Calidad Educativa:** Es la condición que da claridad y certidumbre a los procesos educativos y su función en la enseñanza y el impacto en el aprendizaje, así como los elementos que relacionan la educación y a la institución y aquellos que intervienen en los procesos de enseñanza aprendizaje, como los medios de comunicación, los objetos de estudio, docentes y la propia institución con una mirada pedagógica, y claramente la estructuración de acciones y objetivos curriculares.

**Acreditación de la calidad:** El cumplimiento de los criterios de autoevaluación y evaluación de pares que implican garantizar que los objetivos de

formación de recursos humanos de alto impacto se cumplan. Se entiende como un conjunto de normas y procesos que más allá de dar certidumbre al proceso de enseñanza aprendizaje sujetan a los procesos formativos en el establecimiento de condiciones de productividad y de cumplimiento de parámetros asociados a las condiciones de servicio y de productividad (entendiendo como productos las condiciones de interpretación numérica de todos aquellos criterios de evaluación) que promueve el organismo acreditador.

¿Cuáles son las relaciones entre calidad y acreditación de la calidad que se establecieron al interior del sistema?

La calidad educativa y la acreditación se encuentran en constante tensión en el diseño curricular, como se puede ver en la significación, en el proceso de diseño y en la toma de decisiones del grupo desarrollador. En todas las fases del diseño curricular se toman en cuenta condiciones de calidad educativa, que terminan siendo reformadas, o reentendidas en términos de la acreditación, por desgracia y desde la mirada crítica, en muchos casos la calidad se supedita a la acreditación, y en su gran mayoría las instituciones formadoras realizan un diseño en términos del cumplimiento de la acreditación, dejando de lado el principio fundamental de una formación educativa de calidad.

## 5.2 Conclusiones

El análisis hermenéutico arroja 46 significados conceptuales distintos, de los cuales se pueden generar siete categorías. De acuerdo con momentos comunes y complementarios del proceso de diseño curricular. Las relaciones entre los distintos significados llevan a una concentración de siete categorías, que de cierta manera consisten en los elementos de evaluación en un proceso de acreditación, con mayor o menor énfasis en algunas de las conclusiones generadas.

La matriz mostrada en la tabla 9, reestructura los conceptos en dos ejes (horizontal) sobre expuesto a la calidad educativa por el lado izquierdo y por el lado derecho la acreditación, en el eje correspondiente al vertical se categorizan las fases que se describen en el diseño curricular.

La educación no escolarizada de acuerdo con Rama y Domínguez (2014) desde sus orígenes acarrea prejuicios sociales como son la falta de credibilidad, la desconfianza y la insatisfacción, en gran medida esto predispone la mala “calidad”. La idea contraria como premisa de convencimiento social es generar propuestas con “calidad educativa” que respondan a los cuestionamientos sociales, claramente en el análisis correspondiente, referente a los significados **Calidad-ET05** y **Acreditación-ET06** y **No Escolarizado-ET07** buscan dar respuesta al contexto social (prejuicioso) más allá que definir un principio de calidad educativa (política de programa, modalidad o institución) y construir un programa alrededor de este concepto.

El principio fundamental de la calidad educativa es sencillo, hacer bien, educar bien, en un modelo centrado en el estudiante, ambas premisas deberían ser suficientes para construir a través del diseño curricular programas que den respuesta al cuestionamiento social, sin atender solamente la premisa de la acreditación.

Sin embargo, la necesidad de entender la “calidad” en la educación no presencial, representa no solo una respuesta al cuestionamiento social, sino una implicación o respuesta implícita a las políticas de gobierno.

En respuesta coincidiendo con Digón (2003), el diseño curricular se ciñe más a las respuestas que a razonamientos políticos, que a necesidades sociales, por tanto da respuesta a nivel de gestión, pero no profundiza en un cambio cultural, mucho menos en una reconstrucción de la educación y la institución educativa en el entramado social, de lo anterior es posible observar en **Estrategias Institucionales-ET10, Oportunidad Profesional de Mercado-ET12**, respuestas a la necesidad de responder a políticas de Estado más que a necesidades sociales.

La concepción de calidad educativa por tanto se desvirtúa, Abreu Hernández y De la Cruz Flores (2015) concluyen que esta confusión lleva a las instituciones a instaurar concepciones febriles de la educación, predisposiciones que obedecen a conceptos como la productividad, medida simplemente como productividad bruta (No. de productos, calidad de los productos, tiempo de producción) a la escuela, al espacio de formación y a una incorrecta evaluación de la misma, si se observa en **Tutor Institucional-ET35, Roles Docentes-ET36**, el profesor se asume como un elemento clave en el proceso “productivo”, con multicapacidades y una errónea percepción de su condición “formativa”.

Por tanto, es común conceptualizar erróneamente la calidad educativa, coincidiendo con la percepción de Chávez y Cassigoli (2005) con concepciones como la calidad de la institución, los modelos de gestión y técnicos que soportan los procesos de enseñanza, más allá de los modelos de enseñanza-aprendizaje. Esta concepción se ve en Infraestructura **Disponible-ET43 y Recursos Financieros-ET44**, concepciones que erróneamente se convierten en respuestas automáticas a la condición de acreditación y no al principio de calidad.

Condiciones como la visión formativa y no solo la visión empresarial son dejadas de lado, y concepciones que tienen que ver más con la confianza social y

propriadamente con el concepto de calidad educativa de acuerdo con Cuencas (2005) en lugar de observar y medir condiciones como la visión formativa, la extensión y la transferencia de resultados en un programa, ejemplos como Justificación de **La Educación No Escolarizada-ET22, Educación No Escolarizada-ET23**.

Por lo que es necesario diseñar y construir con una perspectiva crítica, que de acuerdo con Vázquez (2015) deje atrás condiciones que promueven el Individualismo, competencia, medición-jerarquización, estandarización, sumisión del proceso formativo, en lugar de preocuparnos por el proceso de formación de ciudadanos y convertirlo en un modelo competitivo sin fin social ni pertinencia.

Es, así demostrado por los resultados, una necesidad diseñar y construir currículos formativos que desobedezcan la condición de control social y organización, expuestos por Popkewitz (1994) y reconstruyan un espacio que garantice las condiciones de calidad educativa y no las condiciones de acreditación como un elemento de control social.

Erróneamente, es común argumentar que la responsabilidad de la calidad en la educación recae de manera exclusiva en el docente, de acuerdo con Popkewitz (2010) se asume al docente como centro inequívoco de la formación, cuando la condición social y formadora. Pero en realidad, la gestión educativa, los recursos de la institución, hasta las condiciones filosóficas que tenga la propia institución y sus ordenamientos internos además de las regulaciones externas interactúan para lograr la calidad educativa.

Como establece Popkewitz (1991) las condiciones de control del Estado, sobre la producción del docente, la asimilación obligada de distintos roles, entendiendo o sobre entendiendo la tarea del educador, la investigación e innovación educativa, quedan de lado cuando se le asigna la tarea de mantenerse certificado para dar razón a una mal entendida "calidad educativa".

Es entonces un bloqueo inherente entre lo deseable, la tarea formativa a la que es expuesto, las condiciones de gestión y contratación en un modelo que ya no es entendible y muchas veces difícil o complicado de asimilar y lograr.

Una de las consideraciones más importantes del análisis es definir a partir del análisis la calidad educativa, de igual manera encontrar una relación entre la misma y la acreditación, y la relación de cómo se asumen ambas en el proceso del diseño curricular.

Separar la conceptualización de la calidad educativa, con la condición de acreditación, ya que ejerce en los programas un modelo de control de jerarquización, de falsa pertinencia y acumula de manera consecuyente espacios de discriminación o bien de falta de equidad.

Estas condiciones de establecer a ciegas una política de control, jerarquización y discriminación se reduce sustancialmente a condiciones como la propia reproducción del conocimiento, una reducción del impacto social y una desventajosa evaluación asumible a procesos punitivos y de bajo impacto social y en la producción de una comunidad esperada, adicionando con claridad el error de la acreditación como un ejercicio de cuantificación de la producción.

El análisis nos presenta por tanto el diseño curricular como una oportunidad institucional de dar respuesta a una solicitud social de atención, por tanto el diseño curricular se convierte en un instrumento de diseño de formación, con una clara concentración de recursos centrados en dar respuesta al estudiante en su proceso formativo.

Con esto se da respuesta a la oportunidad de cubrir un concepto claro de la educación de calidad, si su razón de existir es dar cobertura a las necesidades sociales y con ello generar un impacto social que nazca desde la práctica educativa, formativa y pedagógica centrada en el estudiante como elemento central y de la tecnológica como elemento clave en dicha transformación, dando oportunidad a

modelos no escolarizados que permiten la ruptura ubicuo-temporal de la educación no escolarizada.

### 5.3 Oportunidades de investigación a futuro

El análisis hermenéutico produce un enfoque de profundidad a partir de su estructura cíclica y mediante la **espiral hermenéutica** que permite generar mayor profundidad en la construcción de significados sobre un objeto de estudio. En esta investigación se realizó el análisis del diseño curricular, sin embargo, la MIEVEA es un programa de posgrado en operación, por lo que es posible realizar la continuación sobre la operación curricular en los primeros años de trabajo y continuar el estudio hasta la revisión curricular, lo que implica revisar y comparar las condiciones de diseño y las observaciones en la experiencia.

Por otro lado, al tener elementos relacionados con la calidad educativa y la acreditación, en el proceso de seguimiento curricular en el programa podrían realizarse ejercicios de **Intervención educativa**, con el propósito de impactar en los procedimientos e irlos ajustando con una mirada innovadora a que se reencuentren con la innovación como un ejercicio de actualización que permita incrementar la pertinencia del programa, manteniéndolo actualizado y con mecanismos que permitan dar seguimiento a la operación curricular.

Por otro lado, dadas las condiciones de diseño curricular, se cuentan con elementos para la construcción de un **Modelo de buenas prácticas**, que posibilite la recuperación de aquellas acciones que permitan la operación exitosa del curriculum centrando en la calidad educativa y dejar supeditado el ejercicio de acreditación.

De igual forma, es posible reconocer las categorías que desde el diseño curricular marcaron las relaciones entre los procesos diseñados (curriculares) y la operación funcional del mismo, por lo que es posible construir un mecanismo de **evaluación** en programas bajo la modalidad a distancia que permita obtener datos

cualitativos que reflejen la calidad educativa del programa desde su concepción (diseño).

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## 6. Referencias

- Abreu-Hernández, L. F., & De La Cruz-Flores, G. (2015). Crisis en la calidad del posgrado: ¿Evaluación de la obiedad, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento? *Perfiles Educativos*, 37(147), 162–182. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.pe.2012.01.001>
- AENOR. Gestión de la calidad, Calidad de la formación virtual (2012). España. Recuperado de [https://www.aenor.es/aenor/normas/ctn/fichactn.asp?codigonorm=CTN\\_66/SC1/GT\\_15&pagina=1#.WxxN1IMvy34](https://www.aenor.es/aenor/normas/ctn/fichactn.asp?codigonorm=CTN_66/SC1/GT_15&pagina=1#.WxxN1IMvy34)
- AENOR. (2017). Asociación Española de Normalización. Recuperado el 3 de abril de 2018, de <http://www.aenor.es/aenor/aenor/perfil/perfil.asp#.WxxGcFMvy34>
- Alvarado, S. V., Gómez, A., Ospina, M. C., & Ospina, H. F. (2014). La Hermenéutica Ontológica Política o Hermenéutica Performativa: Una propuesta epistémica y metodológica. *Nómadas*, 40, 207–219.
- Arredondo, V., Pérez, G., & Mórán, P. (2006). Políticas del posgrado en México. *Reencuentro*, 45, 0–23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004509>
- Barragán, C. B. (2016). Políticas educativas y escolarización: subjetividades alternas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (48), 171–182.
- Cabero, A. J., Barroso, O. J., & Llorente, C. M. del C. (2013). La investigación en tecnología educativa. En A. J. Cabero & O. J. (coords. . Barroso (Eds.), *Nuevos Retos en tecnología educativa* (1a ed.). Madrid, España: Síntesis.
- Cárcamo, H. (2016). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta moebio*, 23, 13. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm>

- Cardoso, E. O., & Cerecedo, M. T. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13, 68–82.
- Castañón, O. N., & Aguilar, P. M. A. (2017). Análisis comparativo de las políticas públicas en tecnología educativa. *Vivat Academia*, (140), 1–15. <https://doi.org/doi.org/10.15178/va.2017.140.1-15>
- Chaparro, R., García, T., & Guzmán, T. (2013). *Estudio de Pertinencia, posgrados TIC 2013*. Querétaro.
- Chaparro, R., & Morales, M. (2016). Definición de un modelo analítico para la selección de buenas prácticas en el aseguramiento de la calidad educativa en programas no presenciales de posgrado. En Facultad de Informática/UAQ (Ed.), *3er Coloquio de Investigación y Posgrado* (pp. 1–5). Querétaro, México: UNESCO.
- Chaparro, R., & Morales, M. (2017). La acreditación y las buenas prácticas como fundamento hacia la calidad educativa en los programas de posgrado no presenciales. En CRETAM (Ed.), *Reflexiones sobre la Formación y Profesionalización Docente* (1a ed., pp. 133–150). Tamaulipas, México: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.
- Chávez Maciel, F. J., & Cassigoli Perea, I. E. (2005). La gestión de la calidad en los posgrados a distancia. *Innovación Educativa*, 5(24), 41–49.
- Clemenza, C., Ferrer, J., & Pelekais, C. De. (2005). La calidad como elemento competitivo en las Universidades. *Unica: Revista de Artes y Humanidades*, (14), 55–83. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es//servlet/extart?codigo=2695113>
- Coca, J. R., & Bermúdez, A. (2015). Propuesta de sistematización de la hermenéutica analógica en Enfermería. *Index Enfermería*, 10(2512), 68–71.
- CONACyT. (2014a). *Fundamentos sobre Calidad Educativa en la Modalidad No*

*Escolarizada.*

CONACyT. (2014b). Programa Nacional de Posgrados de Calidad ¿Qué es? Recuperado el 22 de junio de 2017, de <http://conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad>

CONACyT. (2014c, febrero). Fundamentos Sobre la Calidad Educativa En La Modalidad No Escolarizada. Dirección Adjunta de Posgrado y Becas.

CONACyT. (2015a). Anexo A - Programa Nacional de Posgrados de Calidad, Programas de Posgrado en las Modalidad no Escolarizada. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

CONACyT. (2015b). Marco de Referencia para la evaluación y seguimiento de Programas de Posgrado con la Industria. Recuperado el 26 de agosto de 2018, de <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/sni/convocatorias-conacyt/convocatorias-pnpc/marcos-de-referencia-pnpc/9003-marco-de-referencia-posgrado-industria/file>

CONACyT. (2016a). Convocatoria de Ingreso PNPC. Recuperado el 1 de octubre de 2016, de <http://conacyt.gob.mx/index.php/convocatorias-conacyt/convocatorias-conacyt/convocatorias-pnpc/convocatorias-abiertas-pnpc/8659-convocatoria-pnpc-2015-no-escolarizada>

CONACyT. (2016b). *Marco de referencia -Posgrados No Escolarizados*. México.

CONACyT. (2016c). Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado en la Modalidad no Escolarizada. Recuperado el 26 de agosto de 2018, de <http://www.conacyt.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/convocatorias-avisos-y-resultados/convocatorias-cerradas-pnpc/9006-marco-de-referencia-no-escolarizada/file>

CONACyT. (2018). PNPC no escolarizados. Recuperado de

[http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/PADRON\\_PNPC\\_DESPLEGABLE.php?&prog=&ref=&inst=&sgrado=&sorient=&snivel=&sasni=&smodal=NO ESCOLARIZADO&sentidad=&pag=1](http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/PADRON_PNPC_DESPLEGABLE.php?&prog=&ref=&inst=&sgrado=&sorient=&snivel=&sasni=&smodal=NO_ESCOLARIZADO&sentidad=&pag=1)

- Cossio, J. A. M. (2014). Pedagogía y calidad de la educación: una mirada a la formación del maestro rural. *Sophia*, 10(1), 14–23.
- Cuenca de Cuitiño, M. F., Lolas Stepke, F., & Fazio, M. C. (2005). La calidad educativa en la formación de posgrado en bioética. El Programa de Maestría en Bioética de la Universidad Nacional de Cuyo. *Acta Bioethica*, 11(2), 203–215.
- De la Maza, L. M. (2009). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Teología y vida*, 46(1–2), 122–138. <https://doi.org/10.4067/s0049-34492005000100006>
- DEDIE. (2016). Sistema Multimodal de Educación UAQ. Recuperado el 1 de octubre de 2016, de <http://www.uaq.mx/docsgrales/informatica/Sistema-Multimodal-de-educacion-UAQ.pdf>
- Del Castillo-Alemán, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 637–652.
- Díaz-Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 81–93.
- Díaz-Barriga Arceo, F., Lule González, a. de L., Pacheco Pinzón, A., Saad Dayán, E., & Rojas-Drummond, S. (2012). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. (Trillas, Ed.) (Primera Ed). México: Trillas México.
- Dietz, G. (2014). La formación de investigadores en educación y la producción de conocimiento. El caso del Doctorado en Educación de la UATx. *Perfiles Educativos*, XXXVII(146), 202–205.

- Digón, R. P. (2003). La Ley Orgánica de Calidad de la Educación: análisis crítico de la nueva reforma educativa española. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1).
- DIP. (2013). *Requisitos para la presentación de programas de posgrado de nueva creación en el Consejo de Investigación y Posgrado*. Querétaro, México.
- Falcon, V. M. (2013). La educación a distancia y su relación con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. *MediSur*, 11(3), 280–295. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-897X2013000300006](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2013000300006)
- Fernández, A. (2018). *El diseño curricular. La práctica curricular y la evaluación curricular (Adaptaciones de varios autores)*. México. Recuperado de [http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009\\_13/documentos/06 DISENO Y EVALUACION CURRICULAR.pdf](http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009_13/documentos/06_DISENO_Y_EVALUACION_CURRICULAR.pdf)
- FIF/UAQ. (2015). *Plan de Estudios De la Maestría en Innovación en Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje*. Querétaro, México.
- Fonseca, J. J., & Gamboa, M. E. (2017). Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en la ciencias. *Boletín Virtual*, 6(3), 83–113.
- Fresán, O. M. (2013). *La acreditación del posgrado en Argentina y México desde su dimensión institucional*. (Colección Biblioteca de Educación Superior, Ed.) (1ra ed.). México: ANUIES. <https://doi.org/10.14718/RevArq.2013.15.1.9>
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y Método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. (E. Sígueme-Salamanca, Ed.), *Ediciones Sígueme. Salamanca* (Quinta Edi).
- Gallo, A. A. (2005). El Texto: Análisis Hermenéutico como análisis de un texto. En D. A. H. Armosion (Ed.), *Manual de Hermenéutica* (1a ed., p. 560). Guatemala, Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

- García, A. L. (1999). Historia de la educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1), 8–27. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/ried.2.1.2084>
- García, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica* (2da Edición). Madrid, España: Educación, Ariel.
- Gómez, C. M. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación Educativa*, 17(74), 143–163.
- Gómez Douzet, J. (2006). Calidad de la educación universitaria. *Ingeniare, Revista Chilena de Ingeniería*, 14(3), 168–169.
- Henard, F. (2010). Aprendamos la lección. Un repaso a la calidad de la enseñanza en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 32, 164–173.
- Herrera, A., García, T., Guzmán, T., Ordaz, T., & Chaparro, S. R. (2015). Convocatoria reunión - MIEVEA. Querétaro, México: Memorandum interno.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. (I. N. para la E. de la Educación, Ed.) (1a ed.). México D. F. Recuperado de [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)
- ISO. (2015). ISO, the International Organization for Standardization. We develop and publish International Standards. Recuperado el 3 de abril de 2018, de <http://www.iso.org/iso/home.html>.
- Jardines, F. J. (2009). Desarrollo histórico de la educación a distancia ( Historical development of distance education ), 6(2), 225–236.
- Leyva, G. (1999). Max Horkheimer y los orígenes de la teoría crítica. *Sociológica*, 14(40), 20–35.
- LGSPD. (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado el 5 de abril de 2017, de

[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)

- Maldonado, R. (2016). *El método hermenéutico en la investigación cualitativa*. Researchgate. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3368.5363>
- Millán, O. (2015). Hermenéutica analógica, verdad y método. *Diánoia*, 60, 155–163.
- Muñoz, V. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración Educación XX1. Recuperado de <http://www.redalyc.org/BusquedasAvanzadas.oa>
- Navarrete, C. Z., & Manzanilla, G. H. M. (2017). Panorama De La Educación a Distancia En México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 65–82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134152136004>
- OCDE. (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS.
- Oliva, M. C. (2017). Hermenéutica y saber universitario. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, (71), 4–5. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37350969002>
- Ordaz, G. T., Chaparro, S. R., García, R. M. T., Herrera, N. A. M., Xicotencatl, R. G., & Canchola, M. S. L. (2015). *Análisis y propuesta de contenidos mínimos*. Querétaro, México.
- Ordaz, T. (2015). *Formato para el análisis de congruencia entre el perfil de egreso y los contenidos mínimos del programa educativo*. Querétaro, México.
- Padilla-Beltrán, J. E., Vega-Rojas, P. L., & Rincón-Caballero, D. A. (2014). Tendencias y Dificultades para el Uso de las TIC en la Educación Superior. *Entramado*, 10(1), 272–295. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=97591601&I>

ang=es&site=ehost-live

- Pedraja-Rejas, L. (2015). El aseguramiento de la calidad : un imperativo estratégico, 23, 4–5. <https://doi.org/10.4067/S0718-33052015000100001>
- Pérez, D. A. Á. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, (44), 9–37.
- Pérez, R. M. P., Carpio, C. C., & San Martín, G. M. del R. (2018). Calidad de la educación en México: políticas públicas de fortalecimiento en el nivel básico. En *Volumen V. de la colección: Agenda Pública para el desarrollo regional, la metropolización y la sostenibilidad* (UNAM, pp. 197–212). México D. F. Recuperado de <http://ru.iiec.unam.mx/id/eprint/4412>
- PND. (2013). Plan Nacional de Desarrollo. Recuperado el 1 de octubre de 2016, de <http://pnd.gob.mx/>
- Popkewitz, T. (1991). *A political Sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. (C. U. Teachers College, Ed.), Teachers College Press (1a ed.). New York, NY, EUA.
- Popkewitz, T. S. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de educación*, 305(1), 103–137. Recuperado de [http://www.oei.es/reformaseducativas/politica\\_conocimiento\\_poder\\_popkewitz.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/politica_conocimiento_poder_popkewitz.pdf)
- Popkewitz, Thomas S. (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: Algunas notas comparativas. *Interuniversitaria Formación Profesional*, 29, 89–109.
- Popkewitz, Thomas S. (2010). Estudios curriculares y la historia del presente. *Profesorado, Revista del currículum y formación del profesorado*, 14(1), 355–370. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141FIRINV.pdf>

- Quintanilla, M. Á. (2007). La investigación en la sociedad del conocimiento\*. *Revista CTS*, n<sup>o</sup>, 8, 183–194. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/cts/v3n8/v3n8a14.pdf>
- Rama, C., & Dominguez Granda, J. (2014). *El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Virtual. Igarss 2014*. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1–28.
- Sandin, E. M. P. (2003). Paradigmas e investigación educativa. En *Investigación Cualitativa en Educación* (1a ed.). Mad: McGraw Hill.
- Santiago, R. (2006). Gestión de la calidad en e-learning. *Navarra's enterprises web. Navactiva*, 1–3. Recuperado de <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Gestión+de+I+a+Calidad+en+e-+learning#4>
- Sanvisens, M. A. (1972). Métodos Educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 30(118), 137–168. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/23762836>
- Silas Casillas, J. C. (2014). Calidad Y Acreditación En La Educación Superior: Realidades Y Retos Para América Latina. *Páginas de Educación*, 7(2), 104–123.
- Solar, M. I. (2008). Elementos Conceptuales Del Currículo En Competencias. En G. O. de U. C. CINDA (Ed.), *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior* (1ra ed., pp. 61–91). Chile: Centro Universitario de Desarrollo.
- UAQ. (2013). *Documento Fundamental del Doctorado en Tecnología Educativa*. Querátaro.

- UAQ. (2015a). *Guía para la elaboración del documento fundamental de nuevos programas educativos*. Recuperado de <https://www.uaq.mx/planeacion/cuadernos-de-planeacion/Nuevos-Programas-Educativos.pdf>
- UAQ. (2015b). Historia - Facultad de Enfermería. Recuperado el 5 de julio de 2019, de <http://enfermeria.uaq.mx/index.php/10-informacion>
- UAQ. (2015c). Historia Colegios de San Ignacio y San Francisco Javier. Recuperado el 28 de febrero de 2019, de <https://www.uaq.mx/index.php/conocenos/sobre-la/historia>
- UAQ. (2015d). *Plan Institucional De Desarrollo*. Querétaro, México. Recuperado de [http://www.uaq.mx/planeacion/pide/PIDE\\_UAQ\\_2015-2018.pdf](http://www.uaq.mx/planeacion/pide/PIDE_UAQ_2015-2018.pdf)
- UAQ. (2015e). Quiénes Somos, Facultad de Contaduría. Recuperado el 20 de septiembre de 2007, de [http://fca.uaq.mx/files/quienes\\_somos\\_modelo.htm](http://fca.uaq.mx/files/quienes_somos_modelo.htm)
- UNADM. (2015). Antecedentes de la Universidad Abierta y a Distancia de México. Recuperado el 13 de febrero de 2019, de <https://www.unadmexico.mx/index.php/2015-09-09-22-32-08/antecedentes>
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del Conocimiento: Carpeta de prensa*. (ONU, Ed.) (Reporte). Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación La Ciencia y La Cultura.
- UNESCO. (2007, marzo). Educación de Calidad para Todos: Un Asunto de Derechos Humanos. UNESCO.
- Vázquez, G. M. (2015). La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 60, 93–124.
- Viacheslav, E., & Sosa, T. (2015). *Diseño curricular*. (U. T. L. V. T. de Esperaldas, Ed.) (1a ed.). Esmeraldas, Ecuador: Universidad Técnica Luis Vargas Torres

de Esperaldas.

Williams, J. H. (2014). Globalization, International Education Policy and Local Policy Formation. En *Globalization, International Education Policy and Local Policy Formation* (pp. 9–24). <https://doi.org/10.1007/978-94-007-4165-2>

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## Anexos

### Anexo 1. Publicación en Congreso Internacional

Título: Análisis de la calidad educativa en los posgrados no presenciales

Evento: Congreso Internacional “Restos de la formación profesional docente del siglo XXI”

Fecha: 8 de Diciembre de 2016

Publicación: Memorias



## MEMORIAS

# 3<sup>er</sup> CONGRESO INTERNACIONAL

## RETOS DE LA FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN EL SIGLO XXI

Del 07 al 10 de diciembre del 2016  
Cd. Victoria, Tamaulipas, México.

---

## ÍNDICE

LA DISTANCIA ENTRE REALIDAD Y UTOPIA: UN CAMINO HACIA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE .....	6
---	---

*Francisco Jasmin Aguirre Gómez  
Claudia Dávila Rodríguez  
Enrique Velázquez Dorado*

EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR COMO ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN ACADÉMICA .....	18
---	----

*Refugio Bustamante Santana*

ANÁLISIS DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LOS POSGRADOS NO PRESENCIALES .....	29
---	----

*Chaparro Sánchez Ricardo  
Magda Concepción Morales Barrera  
Alejandro Escudero Nahón*

EL TIPO DE CIUDADANO QUE SE ESTÁ FORMANDO: FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA Y LA NOCIÓN DE CIUDADANÍA DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA .....	42
--	----

*María Magdalena García Rodríguez  
Ernesto Casas Cárdenas*

GESTIONAR PARA IMPLEMENTAR LA PROGRAMACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LAS ESCUELAS PREPARATORIAS DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA .....	55
--	----

*Ada Aranzaci Hernández Cuevas  
Ella Marúm Espinosa  
Alberto Hidalgo Turón*

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN PARA EL INGRESO AL SERVICIO DOCENTE: CASO BENÍT .....	72
---	----

*Mrs. Antonia Hernández López  
Yolanda Uvalle Cisneros  
González Rodríguez Inés*

EL MEDIO DE LAS ESCUELAS NORMALES: LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR ENTORNO A LA REDEFINICIÓN DEL PERFIL DE LOS FORMADORES DE DOCENTES .....	84
---	----

*Blanca Lizbeth Inguanzo Arce*

---

---

## ANÁLISIS DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN LOS POSGRADOS NO PRESENCIALES

Chaparro Sánchez Ricardo  
(rchapa@uaq.mx)

Facultad de Informática, Universidad Autónoma de Querétaro

Magda Concepción Morales Barrera  
mmorales@cidet.edu.mx

Centro Interdisciplinario de Investigación y  
Docencia en Educación Técnica

Alexandro Esquivel Nahón  
(alexandro.esquivel@uaq.mx)

Facultad de Informática, Universidad Autónoma de Querétaro

### Resumen

El siguiente trabajo realiza una revisión de diversas referencias en búsqueda de las condiciones y requerimientos dentro de la evaluación y aseguramiento de la calidad educativa en programas no presenciales a nivel posgrado. Dicha aproximación se realiza desde un contexto internacional, nacional e institucional, abordando primeramente el entendimiento de la calidad educativa, además de la calidad en la gestión en un programa educativo. El objeto de estudio se centra en evaluar los instrumentos que permitan relacionar buenas prácticas en la gestión administrativa, académica, de infraestructura institucional que son necesarias para lograr la acreditación de posgrados no presenciales de calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

**Palabras clave:** Calidad educativa, Estudios de Posgrado, Educación a distancia, política educativa

### Introducción

El discurso de la calidad educativa es complejo y mantiene hoy en día diferentes aristas entre las decisiones políticas y la fundamentación académica. La acreditación y las buenas prácticas que garanticen la propia calidad. El siguiente trabajo presenta un análisis de la problemática en el nivel posgrado en las modalidades no presenciales, situación por la que la educación a distancia ha sido tachada de fría e impersonal, lo que ha sido motivo para generar desconfianza e insatisfacción según Roger Rodríguez en su capítulo sobre exigencias éticas de la calidad de la educación virtual. (Rama & Domínguez Granda, 2011).

## Anexo 2. Publicación en Congreso Local

Título: Definición de un Modelo Analítico para la Selección de Buenas Prácticas en el Aseguramiento de la Calidad Educativa en Programas No Presenciales de Posgrado

Evento: Coloquio de Investigación y Posgrado de la Facultad de Informática de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Fecha: 23 de Noviembre de 2016

Publicación: Sin memorias



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Informática  
Jefatura de Investigación y Posgrado

Otorga la presente

## CONSTANCIA

a: **RICARDO CHAPARRO SÁNCHEZ**

Por su exposición de la ponencia:

"Definición de un modelo analítico para la selección de buenas prácticas en el aseguramiento de la calidad educativa en programas no presenciales de posgrado"

En el Tercer Coloquio de Investigación y Posgrado de la Facultad de Informática.

Juriquilla, Querétaro 23 de noviembre de 2016

M.I.S.D Juan Salvador Hernández Valerio  
Director de la Facultad

Dra. Teresa Guzmán Flores  
Jefa de Investigación y Posgrado.

### **Anexo 3. Publicación de Capítulo 1**

Libro: Reflexiones Sobre la Formación y Profesionalización Docente

Título: La Acreditación y las Buenas Prácticas Como Fundamento Hacia la Calidad Educativa en Los Programas de Posgrado No Presenciales.

ISBN: Volumen 978-607-96697-8-2  
Obra Completa 978-607-96697-7-5

Fecha: Diciembre de 2017

Editor: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa  
Tamaulipas, México.



DGESPE  
DIRECCIÓN GENERAL DE GESTIÓN DEL SERVICIO PÚBLICO

# REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

TOMO II



SECRETARÍA  
DE EDUCACIÓN

CRETAM

DIRECCIÓN REGIONAL DE FORMACIÓN  
Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

LA EVALUACIÓN DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA CUALITATIVA DE LOS PARTICIPANTES.....	96
--	----

*Alma Ma. del Amparo Saiz Quintanilla  
José Guadalupe Díaz Reyes*

REFLEXIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA Y BASADO EN COMPETENCIAS.....	111
--	-----

*César Silva Montes*

**PARTE II. POLÍTICAS EDUCATIVAS..... 131**

LA ACREDITACIÓN Y LAS BUENAS PRÁCTICAS COMO FUNDAMENTO HACIA LA CALIDAD EDUCATIVA EN LOS PROGRAMAS DE POSGRADO NO PRESENCIALES .....	133
--	-----

*Chaparro Sánchez Ricardo  
Magda Concepción Morales Barrera  
Alexandro Escudero Nahón*

EL TIPO DE CIUDADANO QUE SE ESTÁ FORMANDO .....	151
---	-----

*María Magdalena García Rodríguez  
Ernesto Casas Cárdenas*

GESTIONAR PARA IMPLEMENTAR LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LAS ESCUELAS PREPARATORIAS DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA.....	169
--	-----

*Ada Amador Hernández Cuevas  
Efraim Espinosa  
Aberto Hidalgo Tufón*

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN PARA EL INGRESO AL SERVICIO DOCENTE: CASO BENFT .....	193
--	-----

*Ms. Antonia Hernández Yápez  
Yolanda Uvalle Loperena  
Nora Imelda González Salazar*

## LA ACREDITACIÓN Y LAS BUENAS PRÁCTICAS COMO FUNDAMENTO HACIA LA CALIDAD EDUCATIVA EN LOS PROGRAMAS DE POSGRADO NO PRESENCIALES

Ricardo Chaparro Sánchez  
(rchapa@uaq.mx)

Facultad de Informática, Universidad Autónoma de Querétaro

Magda Concepción Morales Barrera  
mmorales@cidet.edu.mx

Centro Interdisciplinario de Investigación  
Docencia en Educación Técnica

Alexandro Escudero Nahón  
(alexandro.escudero@uaq.mx)

Facultad de Informática, Universidad Autónoma de Querétaro

### Resumen

En el siguiente trabajo se realiza una revisión de diversas referencias en búsqueda de las condiciones y requerimientos dentro de la evaluación y aseguramiento de la calidad educativa en programas no presenciales a nivel posgrado. Dicha problemática se plantea desde un contexto internacional, nacional e institucional, abordando primeramente el entendimiento de la calidad educativa, para luego describir los procesos de aseguramiento de la calidad en la gestión del programa educativo de la Maestría en Innovación en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje, programa acreditado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. El objeto de estudio de la investigación se centra en evaluar los instrumentos que permitan relacionar buenas prácticas en la gestión administrativa, académica y de infraestructura institucional, necesarias para lograr la acreditación de posgrados no presenciales de calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

**Palabras Clave:** Calidad educativa, Estudios de Posgrado, Educación a distancia, política educativa.

#### **Anexo 4. Publicación de Capítulo 2**

Libro: Cuadernos de Planeación, No. 1; Serie Innovación Educativa

Título: Diseño curricular de un posgrado de calidad: Experiencia del diseño curricular del primer doctorado no presencial acreditado en México

ISBN: Volumen 978-607-513-344-7

Fecha: Diciembre de 2018

Editor: Dirección de Planeación, Universidad Autónoma de Querétaro  
Querétaro, México.

**Diseño curricular de un posgrado de calidad:  
Experiencia del diseño curricular  
del primer doctorado no presencial  
acreditado en México**

Ricardo Chaparro Sánchez  
Alexandro Escudero Nahón  
Magda Concepción Morales Barrera

**Cuadernos de Planeación**

**No. 1**

**Serie: Innovación Educativa**

## Índice

- \* Resumen
- \* Abstract
- \* Introducción
  - La planeación curricular
  - La acreditación de la calidad
  - Modalidades no presenciales
  - Orientación del programa
- \* Diseño y Desarrollo Curricular
  - Equipo de trabajo
  - Los marcos regulatorios
  - El diseño y el desarrollo curricular en el marco de la acreditación
- \* Resultados y Conclusiones
- \* Bibliografía
- \* Autores

## Resumen

El diseño curricular es una de las actividades más complejas y difíciles en el desarrollo de un programa educativo. Un buen diseño trasciende e impacta en todos los sentidos la operación del programa educativo. Si, sumado a la complejidad propia del diseño curricular, se adicionan los requerimientos para la acreditación de la calidad en el programa, entonces la tarea será mayormente complicada. En el presente escrito se hace una descripción de la experiencia de creación y diseño curricular del primer programa educativo de posgrado a nivel doctorado en modalidad no presencial acreditado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC): el Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa. No existen precedentes de programas de doctorado a distancia acreditados por el PNPC en México. De hecho, este Programa sólo tiene acreditados 17 programas educativos a distancia, de los cuales 16 son de nivel maestría. El único programa de doctorado pertenece a la Universidad Autónoma de Querétaro.

Palabras clave: acreditación de la calidad educativa, programa de posgrado no presencial, Programa Nacional de Posgrados de calidad, diseño curricular.

## **Anexo 5. Publicación en Revista 1**

Revista: Atenas. Revista Científico Pedagógica

Título: Diseño curricular de un posgrado de calidad: Experiencia del diseño curricular del primer doctorado no presencial acreditado en México

ISSN: 1682-2749

Fecha: Enero-Marzo de 2018

Dirección General de Bibliotecas UAG

Calidad y acreditación de un programa de posgrado no presencial en México

Quality and accreditation of a non-presential post-graduate programme in  
México

Ensayo

Ricardo Chaparro Sánchez<sup>1</sup>

[rchapa@uaq.mx](mailto:rchapa@uaq.mx)

Magda Concepción Morales Barrera<sup>2</sup>

[mmorales@cidet.edu.mx](mailto:mmorales@cidet.edu.mx)

Resumen

Este artículo documenta la experiencia de acreditación de la calidad de un programa de maestría no escolarizado ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Cabe precisar que, de 2500 programas acreditados, solo 17 pertenecen a esa modalidad, por lo que el tema resulta relevante, en tanto permite acercarnos a un camino poco explorado. Las argumentaciones que se presentan se sostienen sobre la consideración de que calidad y acreditación son nociones históricas y sus relaciones se establecen en marcos sociales, políticos y económicos determinados, por ello es importante discutir y replantear los sentidos que les son asignados.

Abstract

This paper documents the experience of quality accreditation of the virtual master's program by the Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), it is necessary to specify that, of 2500 accredited programs, only 17 belong to this modality, reason why the issue is relevant, it is an approach to unexplored routes. The arguments that are presented are based on the consideration that quality and accreditation are historical notions and their relationships are established in determined social, political and economic frameworks, so it is important to discuss and rethink the meanings assigned to them.

<sup>1</sup> Estudiante del Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa de Facultad de Informática, Universidad Autónoma de Querétaro, México

<sup>2</sup> Profesor Investigador del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, México

**Palabras clave:** Acreditación, evaluación educativa, calidad de la educación, educación a distancia, posgrado.

**Keywords:** Accreditation, Educational evaluation, educational quality, distance study, postgraduate education.

### Introducción

En este artículo se presenta una discusión sobre las relaciones entre calidad y acreditación que parte de plantear la condición histórica de estas nociones y, por tanto, de sus relaciones, las cuales se construyen en marcos sociales, políticos y económicos determinados. Esta discusión se inscribe en el marco de la investigación doctoral titulada "Modelo analítico para evaluar las buenas prácticas que contribuyen al aseguramiento de la calidad educativa en programas de posgrado no presenciales en México".

La consideración del carácter histórico-político de la relación entre calidad y acreditación, permite cuestionar el sentido casi de sinonimia que le suele ser atribuido a estas nociones, evidenciado en la asunción más o menos habitual de que la acreditación por sí misma constituye la calidad de un programa educativo. Esto genera algunas confusiones y traslapes entre los ámbitos administrativos y académicos, ante ello se propone generar un modelo que rebase la dimensión administrativa implicada en esta atribución de sentido, para centrarse en la dimensión académico-curricular de la calidad educativa expresada en lo que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT, 2015) denomina buenas prácticas. Para ello se documenta el proceso de diseño y acreditación de la Maestría en Innovación en Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje (MIEVEA) de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).

A partir de esas consideraciones, el desarrollo del artículo inicia con una argumentación sobre la proliferación y dispersión de sentidos de significativa calidad, el cual se ha constituido en punto nodal del discurso educativo mexicano. A partir de identificar algunas condiciones político-económicas relacionadas con la incorporación de la calidad en este discurso, se propone debatir sobre los