



COMISIÓN PERMANENTE DE ASUNTOS TÉCNICOS

ASUNTO: SE RINDE INFORME Y DICTAMEN

DR. LUIS ENRIQUE PALAFOX MAESTRE
PRESIDENTE DEL CONSEJO UNIVERSITARIO
Presente.

Siendo las 09:01 horas del día 31 de octubre de 2025, se reunieron de manera virtual —por la plataforma Google Meet— quienes integran la COMISIÓN PERMANENTE DE ASUNTOS TÉCNICOS del Honorable Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Baja California, en acatamiento al citatorio girado por la M.I. EDITH MONTIEL AYALA, Secretaria de dicho cuerpo colegiado.

RESULTANDO

Que por acuerdo del pleno del H. Consejo Universitario, tomado en su sesión ordinaria del 9 de octubre de 2025, se encomendó a esta Comisión, acorde con lo establecido en el artículo 67 del *Estatuto General*, emitir dictamen respecto a la **propuesta de creación del programa educativo de Maestría en Práctica Docente en Educación Básica, en modalidad no escolarizada, que presenta el Rector, por solicitud del Consejo Técnico de Investigación del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**. Revisado el proyecto por quienes participaron en la sesión— que forman parte de esta Comisión— y por integrantes de la unidad académica proponente, de la Coordinación General de Investigación y Posgrado, así como de los departamentos respectivos, se formulan las presentes:

Guillermo Calaviz Y.

CONSIDERACIONES:

1. Una vez analizada la propuesta, se discutió con las personas funcionarias y académicas responsables.
2. Se realizaron las observaciones y recomendaciones pertinentes.
3. Dichas observaciones y recomendaciones fueron incorporadas a la propuesta.

Por tanto, la Comisión Permanente de Asuntos Técnicos emite el siguiente:



DICTAMEN:

ÚNICO.- Se aprueba la creación del programa educativo de Maestría en Práctica Docente en Educación Básica, en modalidad no escolarizada, que presenta el Rector, por solicitud del Consejo Técnico de Investigación del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, cuya vigencia iniciará a partir del ciclo escolar 2026-1.

Eduardo S.

[Signature]

A T E N T A M E N T E

Mexicali Baja California, a 31 de octubre de 2025
"POR LA REALIZACIÓN PLENA DEL SER"

INTEGRANTES DE LA COMISIÓN PERMANENTE DE ASUNTOS TÉCNICOS

Guillermo Calaviz Y.

[Signature]

[Signature]

JESÚS ANTONIO PADILLA SÁNCHEZ
Director de la Facultad de Ciencias
Administrativas y Sociales

[Signature]

HEIDY ANHELY ZÚÑIGA AMAYA
Directora de la Facultad de Ciencias
Humanas

[Signature]

Elisavinda Osorio Ruiz

[Signature]

GRICELDA MENDÍVIL ROSAS
Directora de la Facultad de Pedagogía e
Innovación Educativa

[Signature]

[Signature]

RAFAEL SALDÍVAR ARREOLA
Director de la Facultad de Idiomas
Mexicali



EDNA LUNA SERRANO
Directora del Instituto de Investigación y
Desarrollo Educativo



DAVID ABDEL MEJÍA MEDINA
Director de la Facultad de Ciencias de la
Ingeniería y Tecnología



GUILLERMO GALAVIZ YÁÑEZ
Profesor de la Facultad de Ingeniería



CARMEN IVETTE HERNÁNDEZ
VERGARA
Profesora de la Facultad de Ciencias de
la Salud Valle de las Palmas



ESTEFANÍA OCHOA RUÍZ
Profesora de la Facultad de Medicina y
Psicología



MARINA TREJO TREJO
Profesora de la Facultad de Deportes
Mexicali



JOSÉ ATAHUALPA CHÁVEZ VALENCIA
Investigador del Instituto de
Investigaciones Históricas



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
BAJA CALIFORNIA

COORDINACIÓN GENERAL DE
INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

Maestría en Práctica Docente en Educación Básica

Propuesta de creación del programa educativo
de posgrado que presenta el Instituto de Investigación
y Desarrollo Educativo, Campus Ensenada.

Ensenada, Baja California, México, septiembre de 2025.





DIRECTORIO

Dr. Luis Enrique Palafox Maestre
Rector

M.I. Edith Montiel Ayala
Secretaria General

Dra. Lus Mercedes López Acuña
Vicerrectora, Campus Ensenada

Dra. Dora Luz Flores Gutiérrez
Coordinadora General de Investigación y Posgrado

Dra. Edna Luna Serrano
Directora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo,
Campus Ensenada

Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal
Coordinadora de Investigación y Posgrado del Instituto de Investigación
y Desarrollo Educativo, Campus Ensenada

Dr. Fernando Iván Ceballos Escobar
Coordinador del programa de posgrado del Instituto de Investigación
y Desarrollo Educativo, Campus Ensenada

Mtro. Francisco Guzmán Aguirre
Jefe del Departamento de Posgrado

M.I. Eduardo Castro González
Jefe del Departamento de Apoyo a la Docencia y la Investigación,
Campus Ensenada

PROYECTO DE CREACIÓN

Coordinación del proyecto

Fernando Iván Ceballos Escobar
Dolores Graciela Cordero Arroyo
Rubí Surema Peniche Cetzal
Sergio Gerardo Malaga Villegas

Colaboraciones del proyecto

Carlos David Díaz López
Edna Luna Serrano
María Guadalupe Tinajero Villavicencio
Martín Alonso Mercado Varela

Asesoría y revisión de la metodología de diseño curricular

M.I. Eduardo Castro González
Jefe del Departamento de Apoyo a la Docencia y la Investigación,
Campus Ensenada

M.C.E. Luz Adriana Vital Elías
Analista de diseño curricular del Departamento de Apoyo a la Docencia
y la Investigación, Campus Ensenada

Índice

1. Datos de identificación del programa educativo	1
2. Justificación del programa	2
2.1 <i>Pertinencia del programa educativo.....</i>	2
2.2 <i>Contextualización del programa educativo</i>	8
2.3 <i>Estrategias para el aseguramiento de la calidad del programa educativo.....</i>	23
3. Plan de estudios	29
3.1. <i>Misión, visión y objetivos del programa educativo.....</i>	29
3.2. <i>Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC)</i>	30
3.3. <i>Perfil de ingreso</i>	31
3.4. <i>Requisitos de ingreso.....</i>	32
3.5. <i>Proceso de selección</i>	33
3.6. <i>Tiempo de dedicación</i>	33
3.7. <i>Perfil de egreso</i>	33
3.8. <i>Requisitos de egreso.....</i>	34
3.9. <i>Campo ocupacional</i>	36
3.10. <i>Mapa curricular.....</i>	37
3.11 <i>Características de las unidades de aprendizaje</i>	40
3.12 <i>Estrategias de flexibilidad curricular para el programa educativo</i>	41
4. Mecanismos de operación del programa educativo	42
4.1. <i>Comités de Estudio de Posgrado</i>	42
4.1.1. <i>Funciones del Comité de Estudios de Posgrado</i>	42
4.1.2. <i>Funciones del Comité de Selección.....</i>	42
4.1.3. <i>Funciones del Comité de Trabajo Terminal.....</i>	43
4.1.4. <i>Funciones del Comité de Ética</i>	43
4.2. <i>Mecanismo de evaluación del programa educativo de posgrado</i>	44

4.2.1. Evaluación del programa educativo	44
4.2.2. Evaluación del cumplimiento de la Ruta crítica.....	45
4.3. <i>Características del trabajo terminal</i>	47
4.4. <i>Metodología de enseñanza aprendizaje</i>	48
4.5. <i>Seguimiento de egresados (as)</i>	49
5. Descripción de la planta académica, Cuerpos Académicos y Productos	51
5.1. <i>Núcleo académico</i>	51
5.2. <i>Docentes de tiempo parcial o dedicación menor</i>	52
5.3. <i>Formación de la planta académica para la modalidad no escolarizada</i>	52
5.4. <i>Participación de la planta académica en actividades académico-administrativas</i>	54
5.5. <i>Cuerpos Académicos</i>	54
5.6. <i>Evaluación de la planta académica</i>	55
5.7. <i>Producción del núcleo académico</i>	56
6. Vinculación.....	58
6. 1 <i>Convenios con organizaciones</i>	58
6.2. <i>Actividades de retribución social</i>	58
7. Servicios de apoyo e infraestructura física.....	61
7.1. <i>Servicios de apoyo</i>	61
7.1.1. Descripción de la estructura organizacional	61
7.1.2. Funciones de la coordinación del programa educativo.....	62
7.1.3. Servicios de apoyo para el alumno (a)	62
7.2. <i>Infraestructura</i>	63
7.2.1. Aulas.....	63
7.2.2. Laboratorios y Talleres	64
7.2.3. Cubículos y áreas de trabajo	64
7.2.4. Equipo de cómputo y conectividad	65
7.2.5. Equipo de apoyo didáctico	67
7.2.6. Acervos bibliográficos	67

<i>7.3. Operación del programa educativo no escolarizado</i>	<i>70</i>
7.3.1. Sistema de administración de unidades de aprendizaje en línea	70
7.3.2. Sistemas de evaluación en línea.....	71
7.3.3. Sistemas de comunicación síncrona	72
7.3.4 Equipo de cómputo, software y conectividad	73
7.3.5. Acervo bibliográfico digital.....	74
7.3.6. Equipo de apoyo didáctico	77
7.3.7. Servicios de Soporte Técnico	80
8. Recursos financieros para la operación del programa	81
9. Referencias.....	82
10. Anexos	87
<i>Anexo 1. Evaluaciones de pares externos.....</i>	<i>87</i>
<i>Anexo 2. Formatos metodológicos.....</i>	<i>97</i>
<i>Anexo 3. Programas de unidad de aprendizaje</i>	<i>118</i>
<i>Anexo 4. Estudio de fundamentación</i>	<i>248</i>

1. Datos de identificación del programa educativo

Unidad académica responsable:

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Nombre del programa educativo:

Maestría en Práctica Docente en Educación Básica

Campo de orientación:

Profesional

Grado que otorga:

Maestría

Modalidad del programa educativo:

No escolarizada

Características del programa educativo:

Unisede

Organización del programa educativo:

Semestral

Idioma en que se imparte el programa educativo:

Español

Área de conocimiento:

Ciencias de la Educación

2. Justificación del programa

2. 1 Pertinencia del programa educativo

Análisis de necesidades sociales

En este apartado se exponen las necesidades y contextos estatales, regionales, nacionales e internacionales que hacen pertinente la Maestría en Práctica Docente en Educación Básica (MaPDEB), como una opción formativa que contribuya a la formación de los profesionales de la educación básica en nuestro país.

Estatat

El estado de Baja California, ubicado en el extremo noroeste de México, tiene una población de 3.7 millones de habitantes, concentrada en su mayoría en los municipios de Tijuana, Mexicali y Ensenada. Con una media de edad de 30 años. La población joven del estado refleja la necesidad de fortalecer su sistema educativo.

En el contexto educativo, los últimos datos disponibles registran que en Baja California hay un total de 59 mil 499 profesores (as) de educación básica (SEP, 2023). Al respecto, el Plan Estatal de Desarrollo de Baja California 2022-2027 define como una de sus prioridades “el reconocimiento de las crecientes y complejas necesidades de la profesión docente y el requerimiento de políticas probadas para generar en el sistema educativo las condiciones que faciliten el trabajo de los docentes e incentiven su mejoramiento continuo” (Gobierno del Estado de Baja California, 2023, p. 158). Este dato representa un interés estatal para fortalecer los mecanismos de desarrollo de los profesionales de la educación básica.

En Baja California, el profesorado de educación básica se distribuye de manera proporcional al entorno nacional, aunque con algunos matices. Mientras que a nivel nacional 11.3% de los maestros (as) se encuentran en preescolar y 27.9% en primaria, en Baja California estos niveles concentran porcentajes menores, con un 8.1% en preescolar y un 24.6% en primaria. Por otro lado, destaca la proporción de docentes en secundaria, que en Baja California es del 22.1%,

superando por poco el promedio nacional del 20.4% en dicho nivel (Gobierno del Estado de Baja California, 2023).

Baja California, como en el resto del país, enfrenta una coyuntura que refuerza la pertinencia de una maestría centrada en la práctica docente: la reforma curricular de 2022; la cual, por sus características, ha suscitado debates y propuestas en torno a la necesaria formación continua (SEP, 2023).

Regional

La región noroeste del país, según la clasificación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)¹ está conformada por cinco entidades: Baja California, Baja California Sur, Sonora, Sinaloa y Chihuahua. En conjunto, la región noroeste cuenta con un total de 14.6 millones de habitantes, lo que representa el 12.7% de la población nacional. En el noroeste, Chihuahua es la entidad con mayor población, con 3.8 millones de habitantes, mientras que Baja California Sur es la menos poblada, con 876 mil habitantes. Baja California Sur registró la mayor tasa de crecimiento poblacional en el periodo 2020-2024, con un incremento del 9.8%. En segundo lugar, se encuentra Baja California con un crecimiento del 5.2%, y en último lugar Sinaloa, cuya población creció un 1.8% en los últimos cuatro años (INEGI, 2024a).

En el noroeste de México hay 230 mil profesores (as) de educación básica, lo que representa 11.2% del total en México. Baja California cuenta con el mayor número de docentes, mientras que Baja California Sur tiene la menor proporción (INEGI, 2024b). A nivel regional, Sinaloa registra la mayor cantidad de profesores (as) en relación con su población, al tiempo que Chihuahua, pese a ser el estado más poblado, tiene la menor proporción (INEGI, 2024a, 2024b).

¹ Las regiones de la ANUIES y sus estados se distribuyen de la siguiente manera: la Región Noroeste incluye Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora; la Región Noreste está conformada por Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas; la Región Centro-Occidente abarca Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán y Nayarit; la Región Centro-Sur incluye Ciudad de México, Estado de México, Guerrero, Hidalgo, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala; la Región Sur-Sureste comprende Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

El análisis del contexto regional refleja una distribución equilibrada del profesorado en el noroeste de México, con Baja California liderando en número de docentes de educación básica. Esta región cuenta con una proporción de docentes por escuela ligeramente superior al promedio nacional, lo que podría sugerir un mayor nivel de atención en sus planteles.

Nacional

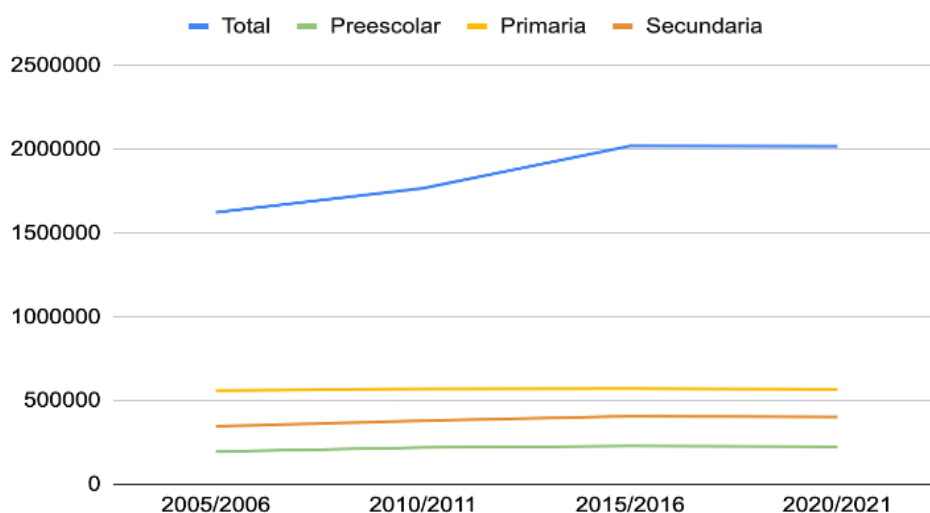
El Artículo 37 de la Ley General de Educación (LGE) establece que la educación básica en México comprende los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. Estos niveles incluyen los servicios de educación inicial; preescolar general, indígena y comunitario; primaria general, indígena y comunitaria; así como secundaria general, técnica, comunitaria, para trabajadores y telesecundaria (DOF, 2019a).

En México, 1.21 millones de docentes imparten educación básica, distribuidos en los niveles de primaria (47%), secundaria (34%) y preescolar (19%). El Estado de México, la Ciudad de México y Jalisco concentran un tercio del total de profesorado, mientras que Campeche, Baja California Sur y Colima registran las menores proporciones. Baja California, por su parte, ocupa la décima posición en número de docentes de educación básica (INEGI, 2024; Mejoredu, 2022).

El número de profesores (as) de educación básica creció de manera significativa entre 2005-2006 y 2015-2016, pero se estabilizó entre 2015-2016 y 2020-2021 (ver Figura 1). Aunque el nivel de primaria tiene el mayor número de docentes, su crecimiento porcentual fue el más bajo (1.34%) en dicho periodo, mientras que secundaria y preescolar mostraron un mayor crecimiento (16.13% y 15.29%, respectivamente), lo que podría deberse a su obligatoriedad normativa.

Figura 1.

Evolución del número de profesores (as) por nivel educativo



Nota. Elaboración propia a partir de INEGI (2024b).

A este crecimiento debe añadirse la gran cantidad de cambios en las políticas educativas que se han experimentado en la última década, lo cual ha generado nuevas necesidades formativas para los (as) docentes de educación básica. Estas necesidades incluyen el desarrollo de nuevos saberes específicos, la reafirmación de la educación como un derecho humano, y la adopción de enfoques pedagógicos que refuercen el compromiso social, la relación escuela-comunidad y la promoción de una educación humanista (Martínez-García, 2023; Rivera-del-Valle, 2023).

Paulatinamente los planes de estudio de educación básica 2011, 2017 y 2022 han dado mayor libertad a los profesionales de la educación para incorporar metodologías participativas. El caso más reciente es el del Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (DOF, 2022a) en el que el profesorado debe desarrollar competencias en el diseño, puesta en acto y evaluación formativa de los contenidos curriculares que se alineen con los objetivos educativos actuales.

Este plan establece el uso de metodologías didácticas activas, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el enfoque Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas (STEAM en inglés), las cuales buscan que el estudiantado integre conocimientos a través de experiencias

significativas, respondiendo tanto a las exigencias educativas contemporáneas como a los retos del contexto social (Ventura-Álvarez, 2023). Estas metodologías buscan que los (as) estudiantes se “apropien de la realidad a través de conocimientos, experiencias y prácticas” (DOF, 2022a, p.12), promoviendo un aprendizaje más significativo y conectado con los desafíos del entorno actual.

Los cambios normativos y curriculares también han generado nuevas necesidades formativas para los profesionales de la educación. Lo anterior no solo exige el dominio de nuevas capacidades y competencias pedagógicas, sino también una revalorización de la educación como un derecho humano. Además, subrayan la importancia de un enfoque educativo centrado en el compromiso social, el fortalecimiento de la relación escuela-comunidad, y la promoción de una educación humanista (Martínez-García, 2023; Rivera-del-Valle, 2023).

Internacional

A nivel internacional la formación de los profesionales de la educación básica en servicio representa un desafío significativo (Vaillant & Manso, 2022). Ante las exigencias derivadas de los nuevos modelos educativos y las tendencias pedagógicas, los profesionales de la educación básica se enfrentan al reto de contar con saberes especializados que no fueron incluidos en su formación inicial adquirida en las instancias formadoras (escuelas normales, centros de actualización del magisterio, universidades pedagógicas o autónomas). Entre los saberes más relevantes se encuentran la mediación tecnológica del aprendizaje, lo que incluye la inteligencia artificial y el aprendizaje adaptativo; la promoción de la inclusión y diversidad; y el uso de la evaluación formativa como herramienta para retroalimentar el proceso educativo (Escriba, 2022; Green, 2023; UNESCO, 2023).

De acuerdo con la agenda global del desarrollo sostenible, existe la necesidad de que el profesorado del siglo XXI adquieran competencias clave entre las que destacan: (a) diseñar estrategias pedagógicas personalizadas basadas en metodologías activas que consideren las características individuales de los estudiantes; (b) dominar la evaluación formativa para retroalimentar el aprendizaje de manera continua; y (c) comprender la estructura curricular, evaluando

indicadores de desempeño bajo un enfoque de equidad e inclusión, lo que permitirá a los (as) docentes tener una comprensión particular y general de las políticas educativas (Díaz-Barriga, 2021; Garrido-Lastra & González-Romero, 2022).

Si a esto se añade el problema respecto del déficit de docentes, el panorama es aún más desafiante. En relación con ello la UNESCO reporta que, en 2019, había 80.6 millones de profesores (as) de educación básica a nivel mundial, un aumento del 50% desde el año 2000; sin embargo, se estima que para 2030, 50% de los países enfrentará una escasez significativa de docentes, subrayando la necesidad de mejorar los esquemas de contratación y fortalecer los mecanismos de formación continua del profesorado (UNESCO, 2020a, 2020b).

Necesidades y problemáticas sociales que atenderá la maestría

En línea con la caracterización del contexto educativo estatal, nacional, regional e internacional, Baja California enfrenta una coyuntura que refuerza la pertinencia de la MaPDEB. Entre las condiciones más relevantes, mismas que se abordarán en detalle en el apartado de análisis de oferta y demanda, se encuentran: (a) la creciente demanda de programas de posgrado no escolarizados ofrecidos por IES públicas; (b) la escasez de programas de posgrado que se ajusten a las realidades laborales de los (as) docentes en servicio; y (c) la necesidad de ampliar la cobertura de estos programas para atender demandas de profesores (as) del sistema educativo nacional y de otros sistemas educativos internacionales.

La MaPDEB está diseñada para atender diversas necesidades sociales emergentes en el ámbito educativo. Las necesidades que atenderá la maestría son:

- Formación continua de los profesionales de la educación básica del estado, la región y el país,
- Acompañamiento especializado a los profesionales de la educación en metodologías didácticas activas,
- Conocimiento y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el trabajo en el aula,
- Atención de la diversidad cultural del estudiantado mediante la inclusión y equidad en entornos educativos,

- Uso de la evaluación formativa para el avance de los resultados de aprendizaje y la reflexión sobre la práctica.

Análisis del mercado laboral

El mercado laboral del profesorado de escuela pública es estable. El profesorado de escuela pública cuenta con una plaza definitiva hasta su jubilación. No obstante, hay múltiples demandas derivadas de los problemas sociales y los cambios curriculares que le dan mucho dinamismo al trabajo del docente. Por otra parte, el mercado laboral del profesorado de la escuela privada no asegura la misma estabilidad. Los maestros de estas escuelas deben enfrentar múltiples cambios curriculares y demandas sociales particulares, además de asegurar su situación laboral.

2.2 Contextualización del programa educativo

Análisis de la profesión y su prospectiva

Los programas de posgrado en educación responden a la necesidad inmediata de actualizar las capacidades y competencias del profesorado en un contexto educativo cada vez más complejo (Joaqui y Ortiz Granja, 2020). Además, considerando los lineamientos de la UNESCO (2023), se espera una mayor integración entre dicha formación académica y la práctica en el aula, con la finalidad de que los programas de formación continua estén alineados con las necesidades sociales y las áreas de oportunidad de los sistemas educativos.

En este contexto es probable que surjan modelos más personalizados y contextualizados de formación continua, que respondan a las necesidades específicas de cada docente y su entorno educativo particular, sobre todo a partir de la convergencia entre el aprendizaje adaptativo y el fomento de la interacción con la comunidad y sus problemáticas. Esta tendencia podría manifestarse en la creación de comunidades de práctica profesional más robustas, donde los docentes colaboren de forma activa en la mejora de sus prácticas. Además, puede esperarse un mayor énfasis en el desarrollo de habilidades para la enseñanza en entornos

híbridos y digitales, reflejando la creciente importancia de las TIC aplicadas a la educación. A largo plazo, la profesión docente se enfrentará al desafío de adaptarse de manera definitiva a las nuevas tecnologías, así como a las nuevas metodologías y enfoques pedagógicos.

En México, el contexto para el profesorado de educación básica siempre se ha caracterizado por su dinamismo. Se formulan modificaciones a sus planes y programas (en este siglo se introdujeron tres reformas: 2011, 2017 y 2022) que promueven la incorporación de tecnologías emergentes, así como el impulso de valores formativos como la diversidad, la inclusión y la equidad. Estas transformaciones generan la necesidad de que el profesorado adquiera las competencias que les permitan adaptarse a estas nuevas exigencias (Flores-Flores y Trujillo-Pérez, 2021; Mera-Ángeles, 2023).

La MaPDEB se diseñó para abordar estas tendencias de manera integral. El programa fortalece las capacidades docentes en proyectos de investigación-acción, promueve la integración efectiva de tecnologías educativas, y el desarrollo de habilidades para la enseñanza inclusiva y equitativa. Además, se enfoca en vincular la teoría con la práctica, asegurando que los profesionales de la educación puedan aplicar las competencias desarrolladas en sus contextos educativos. La estructura del programa se diseñará para ser flexible y adaptable, permitiendo la incorporación de nuevas tendencias y metodologías pedagógicas a medida que emerjan, preparando así a los profesionales de la educación (docentes, directivos (as), asesores (as) técnico pedagógicos (as) y otras figuras educativas) para los desafíos educativos del futuro.

En lo que respecta a la situación laboral del profesorado en México, es importante señalar que no cuentan con empleadores como tal, sino que a su ingreso pasan a formar parte de un sistema centralizado operado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las autoridades educativas estatales. La SEP cuenta con un organismo desconcentrado con autonomía técnica, operativa y de gestión denominado Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) al que la autoridad educativa federal le ha otorgado atribuciones específicas, entre ellas, la asignación de plazas vacantes mediante concurso de

personal con funciones docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, de dirección y supervisión. De igual manera atiende y determina definición de los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento (SEP/USICAMM, 2024), todo ello de acuerdo con la normativa y demás disposiciones aplicables².

La USICAMM es el único organismo que puede plantear la vía para el ingreso y promoción de los profesionales de la educación, y también que es el único que define los procesos de selección. Por otra parte, dado que la educación en México es nacional, la SEP a través de la USICAMM también define los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los (as) docentes deben demostrar para su ingreso. Lo anterior está contenido en el documento normativo en los Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. Este documento es elaborado por la USICAMM y en él se estipulan los dominios, criterios e indicadores que debe poseer el profesorado. Los dominios acordados son:

- I. Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana;
- II. Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnas y alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia;
- III. Una maestra, un maestro que construye ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o adolescentes; y
- IV. Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y comunidad. (SEP/USICAMM, 2023, s.p)

Anualmente, la SEP a través de USICAMM, convoca a las personas aspirantes interesadas en ingresar al servicio profesional docente a que presenten su documentación probatoria, y un examen³. Las convocatorias son tanto para

² El acceso formal al servicio público educativo está regido por un proceso de admisión establecido en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros y regulado por el Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2025-2026 (SEP, 2024).

³ En 2023, la SEP informó que 206 mil 385 maestras y maestros generaron un registro para presentarse a los procesos de admisión, promoción vertical en educación básica y media superior (Boletín SEP, 2023).

ingreso a funciones como para la promoción, si es que desean cambiar de función. Esto es válido para las 32 entidades federativas.

Para el ingreso, se les solicita estudios de licenciatura con título, cubrir el perfil profesiográfico,⁴ contar con certificado idioma inglés, para las personas que aspiren a la función docente en la materia de inglés; acreditar las habilidades lingüísticas, sólo para las personas que aspiren a la función docente en educación preescolar indígena o primaria indígena; y acreditar el curso de habilidades para ejercer la docencia en el marco de la nueva escuela mexicana y el curso de habilidades digitales. Para aquellos que deseen promoverse, deben probar formación docente pedagógica (estudios de posgrado, entre otros), cursos extracurriculares, años de experiencia docente, y un examen de conocimientos.

Además de expuesto, es necesario subrayar que el campo profesional de los y las profesionales de la educación en México se encuentra normado mediante la Ley para el Sistema de la Carrera de los Maestros y las Maestras (DOF, 2019b). En su artículo 14 fracción XV apunta que las autoridades educativas son las competentes para:

“Emitir las disposiciones bajo los cuales se desarrollarán los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento, los cuales tomarán en cuenta los contextos regionales del servicio educativo y considerarán la valoración de los conocimientos, aptitudes y experiencia de las maestras y los maestros”. (DOF, 2019b)

Así, es posible afirmar que mientras la SEP sea el empleador principal⁵ -el sistema de educación que coordina y gestiona absorbe 88.7% de la matrícula de

⁴ Aquí se estipula estudios en licenciaturas que llevan como nombre ciencias de la educación, educación primaria, educación indígena, intervención educativa, psicopedagogía, educación intercultural bilingüe, entre otras.

⁵ En el ciclo 2021-2022, la Mejoredu (2023) reportó 1 336 929 de docentes, de los cuales sólo 230 896 están empleado en escuelas de sostenimiento privado, 17% del total, quienes se sujetan a las reglas establecidas por sus empleadores; no obstante, las instituciones privadas deben acatar lo expuesto en tanto en el Artículo

preescolar; 90.9% de primaria y 90.9% de secundaria (Mejoredu, 2024)- constituirá sus propios organismos y entidades que delimitan las atribuciones y obligaciones que deben cumplir los y las maestras en las escuelas mexicanas. Igualmente establecerá los conocimientos, habilidades y actitudes y valores que deberán demostrar y dominar mediante documentación elaborada para tal fin.

Análisis de oferta y demanda

En el ámbito nacional, durante la última década los programas de posgrado en educación experimentaron un crecimiento considerable. En términos globales se registró un aumento del 45% en el número total de programas entre los ciclos escolares 2012-2013 y 2022-2023. La modalidad escolarizada mantuvo su predominio en ambos periodos, con un incremento del 11.2%. En contraste, los programas en modalidad no escolarizada presentaron una disminución del 12.3%. Esta reducción podría estar asociada a factores diversos, como la nueva categorización implementada en el ciclo 2022-2023, que introdujo la distinción entre programas mixtos y no escolarizados, anteriormente agrupados en una sola categoría. Esto ayudaría a comprender la disminución en la modalidad no escolarizada y la emergencia de un 28.8% de programas en la nueva categoría mixta o híbrida.

Con relación a la modalidad y el tipo de sostenimiento, la búsqueda sobre los programas de maestría en educación a nivel nacional arrojó un total de 1 mil 581 programas registrados por la ANUIES. De estos programas, 50% se ofrece en modalidad escolarizada; 29% en modalidad mixta o híbrida; y 21% en modalidad no escolarizada.

La Tabla 1 presenta una comparación de la oferta de programas entre las IES públicas y privadas, desglosada por modalidad. Tal como se señaló, se observa

3º Constitucional y en la Ley General de Educación que a la letra señala: “Vigilará que, la educación impartida por particulares, cumpla con las normas de orden público que rigen al proceso educativo y al Sistema Educativo Nacional que se determinen en esta Ley y demás disposiciones aplicables” (Artículo 7, Fracción III, inciso b, LGE, 2019).

un claro predominio de la oferta proveniente de las instituciones particulares en todas las modalidades educativas. Este fenómeno resulta más acentuado en el caso de la modalidad no escolarizada, donde las IES públicas tienen una participación significativamente menor en comparación con otras opciones formativas. Esta distribución sugiere una tendencia hacia la diversificación y flexibilización de la oferta educativa en el sector privado, mientras que las instituciones públicas parecen mantener un enfoque más tradicional en sus programas presenciales.

Tabla 1.

Programas de maestría en educación por modalidad y sostenimiento a nivel nacional

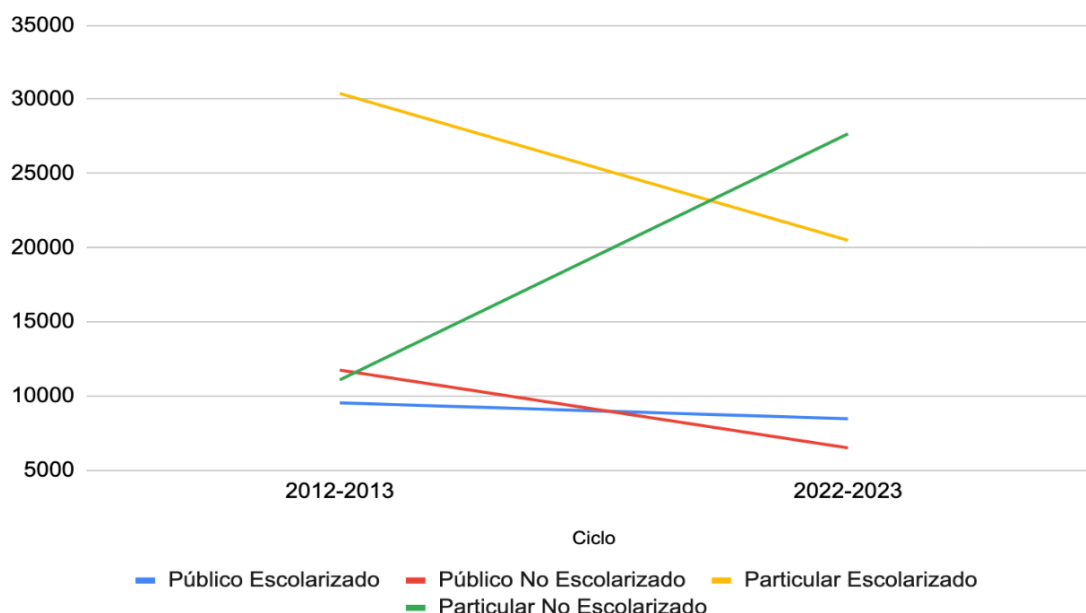
	Sostenimiento		Escolarizado		Mixto		No escolarizado	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Público	241	30.1%	107	23.4%	78	23.9%		
Particular	558	69.8 %	349	76.5 %	248	76 %		
Total	799	100%	456	100 %	326	100 %		

Nota. Elaboración propia a partir de ANUIES (2022).

En términos de la demanda, la evolución de la matrícula nacional en programas de maestría en educación en la última década revela un incremento sustancial, evidenciando el creciente interés de los profesionales de la educación para continuar su desarrollo académico y profesional. A la vez, se observa un cambio en las preferencias para la modalidad de estudio, mientras que la matrícula en programas escolarizados ha experimentado una disminución, se registra un aumento notable en la matrícula de los programas de escuelas particulares con modalidades mixtas y no escolarizadas (ver Figura 2).

Figura 2

Evolución de matrícula en maestrías de educación por tipo de sostenimiento y modalidad



Nota. Elaboración propia a partir de ANUIES (2022). Se excluye la modalidad mixta debido a que no se cuenta con información sobre programas impartidos en dicha modalidad durante el ciclo 2012-2013.

Un análisis de los 15 programas de maestría no escolarizados con mayor matrícula a nivel nacional revela tendencias significativas en la oferta de formación especializada en el ámbito educativo, principalmente en cuatro áreas: (a) innovación y tecnología; (b) educación en general; (c) aprendizaje y educación especial; y (d) docencia.

Los programas enfocados en innovación y tecnología, que concentran 43.7% de la matrícula, seguidos por aquellos orientados a la educación en general, que representan 31.1%. Las áreas de aprendizaje y educación especial, así como docencia, muestran una participación menor pero equilibrada, con 12.8% y 12.1% respectivamente. De los 15 programas analizados, solo dos son impartidos por IES de sostenimiento público. Esta distribución subraya la prevalencia de las instituciones privadas en el ámbito de la formación especializada en educación,

reflejando una tendencia consistente con los patrones observados en el análisis previo de la oferta educativa en el sector (ANUIES, 2022).

En Baja California se ofrecen un total de 43 programas de maestría en educación. Respecto al tipo de sostenimiento, 74% de estos programas son ofrecidos por IES privadas, lo que respalda la pertinencia de fortalecer la oferta en las IES públicas. En la entidad hay un mayor número de programas impartidos en modalidades escolarizadas y, en menor medida, en modalidad híbrida, mientras que los programas en modalidad no escolarizada representan un campo incipiente y de oportunidad en la oferta (ver Tabla 2).

Tabla 2.

Maestrías en educación en Baja California por tipo de sostenimiento y modalidad.

Modalidad		Escolarizada		Híbrida		No escolarizada		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Tipo de Sostenimiento	Público	9	37.5 %	1	7.6 %	1	16.6 %	11	25.5%
	Particular	15	62.5 %	12	92.3 %	5	83.3 %	20	74 %
	Total	24	100%	13	100 %	6	100%	43	100%

Nota. Elaboración propia a partir de ANUIES (2022).

En cuanto a la distinción entre instituciones públicas y privadas, tanto a nivel nacional como en Baja California se observa un claro predominio del sector privado en la oferta de estos programas. A nivel nacional, solo dos de los 15 programas más demandados son impartidos por instituciones públicas, mientras que en Baja California solo uno de los seis programas analizados pertenece al sector público. Esta similitud sugiere una tendencia generalizada hacia la privatización de la oferta para la actualización y la formación continua de los docentes.

En el análisis de la oferta educativa de posgrados en educación, tanto a nivel nacional como regional, se observa la ausencia de programas dirigidos específicamente a profesores (as) de educación básica. Los programas existentes,

si bien abordan temas relevantes como innovación y tecnologías aplicadas a la educación y docencia, no se enfocan en las necesidades particulares y los desafíos que enfrentan los profesionales de la educación que laboran en el nivel básico. Esta brecha en la oferta educativa es un indicador que ratifica la pertinencia de la MaPDEB.

Análisis comparativo de los programas educativos iguales o afines

A nivel nacional, se han seleccionado cinco programas que guardan similitud con el perfil de la MaPDEB y que reflejan la diversidad de enfoques en la formación de figuras educativas en México. El primero de estos programas es la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Este programa, impartido en modalidad en línea, con una duración de dos años, está diseñado para que los profesionales de la educación adquieran herramientas metodológicas y pedagógicas que les permitan abordar y solucionar problemáticas educativas dentro del contexto de la educación básica. El programa se orienta a la innovación pedagógica, la mejora de la práctica docente y el desarrollo de estrategias para mejorar la calidad educativa en el nivel básico (Universidad Pedagógica Nacional, 2024).

Un segundo referente es la Maestría en Innovación Educativa ofrecida por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Este programa tiene una duración de dos años y se ofrece en modalidad mixta. Está enfocado en la formación de profesionales capaces de implementar innovaciones en los sistemas educativos, con el objetivo de mejorar la calidad educativa mediante el uso de tecnologías y el desarrollo de metodologías didácticas activas. Los enfoques principales del programa incluyen la gestión educativa, el diseño curricular innovador y la aplicación de las TIC al aprendizaje, lo que permite a los egresados liderar cambios significativos en sus contextos educativos (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2023).

Un tercer referente es la Maestría en Educación con orientación en Innovación y Tecnología Educativa, ofrecida por la Universidad del Valle de México (UVM). Este programa, líder en matrícula entre las IES de sostenimiento privado en

México, tiene una duración de dos años y se imparte en modalidad en línea. Su objetivo es formar profesionales que puedan integrar las TIC en los proyectos de enseñanza y aprendizaje, mejorando así los procesos educativos a través de herramientas tecnológicas avanzadas (Universidad del Valle de México, 2024).

Un cuarto referente nacional es la Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Este programa, ofrecido en modalidad presencial, tiene una duración de dos años y está centrado en la formación de profesionales con dominio teórico y práctico de la pedagogía. La maestría prepara al estudiantado para la docencia y el análisis de políticas educativas, enfocándose en el diseño, implementación y evaluación de proyectos pedagógicos que contribuyan a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (UNAM, 2024).

Por último, la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) es un programa reconocido por su enfoque en innovación educativa y su modalidad en línea, lo que permite una mayor flexibilidad para los profesionales en activo. Con una duración de dos años, la maestría se concentra en la aplicación de fundamentos teóricos en contextos prácticos, con énfasis en el uso de tecnologías y la investigación educativa aplicada. Además, fomenta el desarrollo de competencias docentes y la generación de soluciones innovadoras para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (ITESM, 2024).

En el contexto regional se cuenta con seis programas de maestría en educación, de los cuales solo uno es ofrecido por una IES pública (UABC). Sin embargo, ninguno de estos programas es afín a la línea específica de la formación docente en educación básica o se adapta a los campos considerados por la MaPDEB. Cabe señalar también que los seis programas regionales mencionados se imparten bajo la modalidad no escolarizada, lo que demuestra la pertinencia y el arraigo de esta modalidad en el mercado.

Análisis de los organismos nacionales e internacionales

La definición de las competencias y prácticas referenciales para el profesorado de educación básica se ha convertido en un esfuerzo colaborativo global, guiado por la visión de los organismos internacionales. Las recomendaciones de estos

organismos han conformado un marco de competencias que refleja una concepción de la educación como un proceso integral, adaptativo y enmarcado en contextos socioculturales específicos, al tiempo que responde a las demandas de un mundo globalizado.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) en la agenda 2030 de la UNESCO es un marco de referencia esencial para la definición de competencias, conocimientos y valores en el ámbito educativo. Este objetivo enfatiza dos aspectos clave a considerar en la formación continua del profesorado de educación básica. En primer lugar, la importancia de la igualdad, la inclusión y la equidad de género. Implica la implementación de estrategias para eliminar disparidades y garantizar un acceso equitativo a la educación para todos los grupos poblacionales, priorizando a los más vulnerables. En segundo lugar, la pertinencia del aprendizaje, tanto en términos de competencias técnicas y profesionales, como para el ejercicio de la ciudadanía global.

La promoción de la inclusión y la equidad en la educación se ha convertido en un imperativo global, como lo subraya el documento "Reaching Out To All Learners: a resource pack for supporting inclusion and equity in education" de la UNESCO (2021). Este enfoque aspira a un cambio de paradigma que conlleva la creación de una cultura de acogida y apoyo dentro de las comunidades escolares. Para lograr esta transformación en la cultura escolar, es fundamental que los (as) docentes se comprometan con una visión equitativa e inclusiva del proceso educativo. Como se define en el documento, "la inclusión es un proceso que ayuda a superar las barreras que limitan la presencia, la participación y el logro de los estudiantes", mientras que "la equidad se trata de garantizar la justicia, donde la educación de todos los estudiantes se considera de igual importancia" (UNESCO, 2021, p. 24).

En este escenario, las competencias docentes asociadas a la diversidad y la equidad son cada vez más indispensables. En respuesta, los profesionales de la educación básica son convocados a desarrollar habilidades para identificar y abordar las barreras que enfrentan el estudiantado, crear ambientes de aprendizaje inclusivos y adaptar sus prácticas pedagógicas para atender las necesidades

específicas. Esto implica no solo el dominio de estrategias de enseñanza diferenciada, sino también la capacidad de fomentar un clima de respeto y valoración de la diversidad en el aula.

También en el ámbito de las competencias docentes, la UNESCO ha destacado la integración de las TIC en la práctica educativa. El "Marco de competencias de los docentes en materia de TIC" (UNESCO, 2019) propone un enfoque integrador para el desarrollo de estas habilidades a lo largo de toda su trayectoria profesional.

En el ámbito nacional, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2022), mediante su documento *La mejora continua de la educación: Principios, marco de referencia y ejes de actuación*, estableció cinco principios orientadores para un marco de referencia hacia la mejora educativa. Estos principios son: (a) un enfoque de derechos en la educación; (b) una visión humanista de la educación; (c) la mejora continua de la educación como prioridad; (d) el cambio educativo a partir de las escuelas; y (e) la inclusión, participación y colaboración. Estos principios podrían, junto a otros componentes, orientar las competencias y conocimientos esenciales que se esperaría que posean los futuros egresados (as) de la MaPDEB.

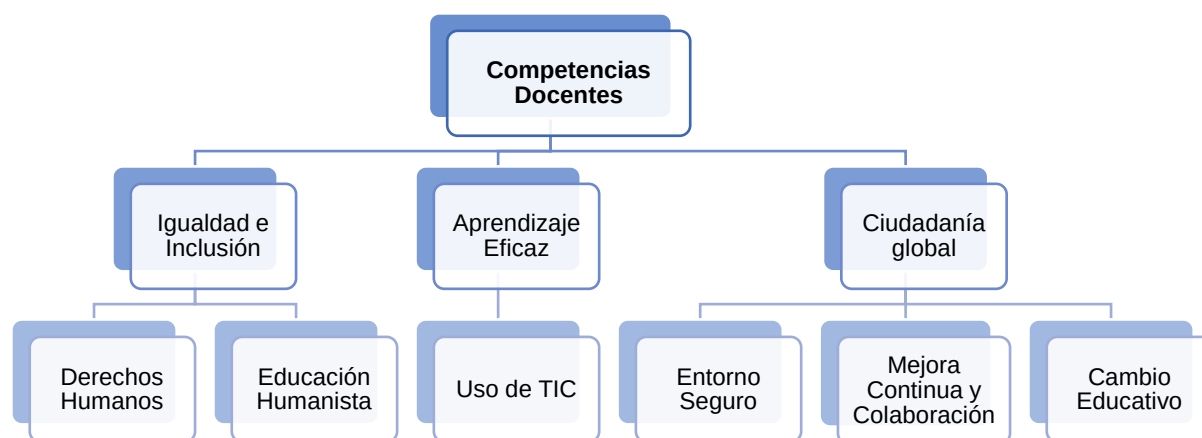
La política de evaluación en el sistema de educación superior establece siete criterios ordenadores que establecen un marco de actuación para la formación de los profesionistas, en la que se incluye la del profesorado de educación básica: a) el compromiso con la responsabilidad social, b) equidad social y de género, c) inclusión, d) excelencia, e) innovación social, f) vanguardia, y g) interculturalidad (CONACES, 2023).

En síntesis, tanto los organismos nacionales como internacionales coinciden en que el profesorado de educación básica debe desarrollar un conjunto integral de competencias que abarquen desde la promoción de la igualdad y la inclusión hasta el liderazgo en procesos de transformación educativa. Estas competencias incluyen la creación de entornos de aprendizaje seguros y motivadores, así como la capacidad para adaptarse a los desafíos educativos contemporáneos. La Figura 3 resume estas competencias, subrayando la importancia de una formación continua

que profesionalice la docencia y prepare a las figuras educativas para responder de manera efectiva a las necesidades cambiantes de una sociedad en constante evolución.

Figura 3.

Competencias docentes según organismos nacionales e internacionales



Nota. Elaboración propia a partir de UNESCO (2015, 2019, 2021) y Mejoredu (2022).

Justificación de la modalidad no escolarizada

El programa de la MaPDEB se propone en la modalidad no escolarizada. El Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California (2021) la define como una: “modalidad educativa que se desarrolla fuera de las aulas y es susceptible de ajustarse a las disponibilidades y necesidades de cada alumno con base en programas de educación abierta o a distancia” (p. 2).

De acuerdo con los *Lineamientos y procedimientos para el diseño, preparación, registro, operación y seguimiento de unidades de aprendizaje en modalidades semipresencial y no presencial* (UABC, 2023), un programa educativo no escolarizado, en línea o virtual, es entendido como un programa educativo con registro en modalidad no presencial, que se desarrolla a partir de “mediación tecnológica y pueden contar con conducción de figuras académicas, como el

docente, facilitador, asesor y/o del tutor hasta en un 40% de sus créditos” (UABC, 2023, p. 5), a través de un sistema de gestión de aprendizaje digital.

La educación no escolarizada es un concepto amplio. En la literatura, se utiliza una diversidad de términos para referirse a ella, algunos de los más populares son: educación no presencial, educación a distancia y educación en línea. Entre las características que comparte esta diversidad de denominaciones destacan la apertura, la flexibilidad, la interacción síncrona y asíncrona y la promoción de un aprendizaje activo y colaborativo, elementos esenciales en los entornos educativos digitales (Singh & Thurman, 2019, citado en García Aretio, 2021). En este documento también se utilizan los conceptos en línea y a distancia para referirnos a esta modalidad, al ser estos los términos referidos en la literatura sobre la formación continua de los profesionales de la educación.

La modalidad de formación en línea ha ganado popularidad al ser una opción más eficiente para atender las necesidades y demandas educativas actuales (Bates et al., 2016). En el ámbito de formación del profesorado es un fenómeno que ha crecido a nivel internacional de manera importante (Cordero y Cano, 2022). El uso de herramientas digitales y plataformas virtuales les brinda a los (as) profesores (as) la posibilidad de acceder a diversos espacios y recursos para su mejora profesional (Beach et al., 2021).

La UNESCO (2023) reconoce que la tecnología ha cambiado la manera de desarrollar la formación continua de docentes, pues favorece el diseño de entornos de aprendizaje flexibles, la integración de grupos de docentes para el aprendizaje cooperativo, la mentoría y el acompañamiento de expertos, la reflexión sobre la práctica y el intercambio de conocimientos pedagógicos y disciplinares. Algunas de las ventajas que se reconocen en estudios internacionales se muestran en la Figura 4.

Figura 4.

Ventajas de la formación de profesores (as) en línea

Dimensión	Ventajas
Diseño de la formación	Versatilidad, pues a través de la diversidad de herramientas digitales es posible brindar instrucción multicanal, por medio de contenido impreso, de audio, visual y de video.
	Oportunidad de trabajar de manera colaborativa y formar comunidades (NASEM, 2007; Dede et al., 2009; Burns, 2011; Bates et. al., 2016; Lay et al., 2020; UNESCO, 2023).
	Actividades que promueven la reflexión sobre la práctica (Dede et al., 2009; Lay et al., 2020; UNESCO, 2023)
Condiciones de los docentes	Flexibilidad, pues el oTPD, por su carácter asincrónico, se adapta a los horarios de los profesores (NASEM, 2007; Dede et al., 2009; Burns, 2011; Wynants & Dennis, 2018; Lay et al., 2020; UNESCO, 2023)
Entorno laboral y organizacional	Programas más escalables, es decir, se puede llegar a mayor número de profesores y a un menor costo y sus resultados son comparables con un programa presencial (Dede et al., 2009; Bates et al., 2016; Lay et al., 2020)
	Acceder a recursos y a expertos que no están disponibles a nivel local (Dede et al., 2009; Bates et al., 2016; Lay et al., 2020)

Nota. Recuperado de Vázquez y Cordero (2024, p. 56).

En el contexto nacional, el desarrollo de programas en línea para la formación continua del profesorado es más reciente, sin embargo, se pueden identificar algunos trabajos con respecto al tema. En un estudio realizado por Vázquez y Cordero (2024) en el que se analizaron las ventajas de la formación de profesores de educación básica en línea, percibidos por los actores institucionales responsables de implementar las políticas de formación continua a nivel local y al interior de las instituciones formadoras en el sexenio 2012-2018, se identificó lo siguiente:

- Facilidad para formar comunidades de práctica.
- Diversidad de herramientas en las plataformas favorece la atención a los estilos de aprendizaje.

- Oportunidad de que los (as) profesores (as) autogestionen sus tiempos.
- Desarrollo de habilidades digitales básicas de los (as) profesores (as).
- Posibilidad de llegar a diversas regiones.
- Oportunidad de llegar a más profesores (as) por un menor costo.

Con respecto a la matrícula de estudiantes inscritos en programas de maestría en Educación en México, la ANUIES (2022) reporta que el número de personas inscritas en programas escolarizados ha disminuido, mientras que la matrícula en maestrías mixtas y no escolarizadas incrementó; los programas no escolarizados son los que concentran el mayor número de estudiantes. Las tendencias indican una diversificación en las modalidades educativas, con un aumento en la preferencia por parte de los estudiantes en la modalidad no escolarizada, y donde las IES privadas juegan un papel crucial en la oferta de posgrados en línea, campo en el que las IES públicas se han quedado rezagadas.

2.3. Estrategias para el aseguramiento de la calidad del programa educativo

Políticas, normas, proyectos y una estructura organizacional, enfocadas a propiciar la colaboración con la sociedad.

La MaPDEB se caracteriza por formar a profesionales de la educación básica con incidencia social que tenga impacto en la resolución de diferentes problemáticas educativas. El propósito de la Maestría está alineado al Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2023-2027 (UABC, 2023), en el que se propone posicionar a la UABC como un referente en materia de educación superior y fortalecer su papel como agente de transformación del estado y la región con impacto local y global.

El Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) cuenta con un Plan de Desarrollo (2023-2027) alineado a las prioridades que el PDI 2023-2027. El Plan remarca estrategias dirigidas al bien común de la comunidad tanto institucional como social. La estructura organizacional del IIDE (la cual se presenta gráficamente en el apartado 7.1) permite conjuntar esfuerzos a fin de ofrecer una formación integral en el estudiantado, así como proyectar hacia el exterior lo desarrollado en conjunto con los (as) académicos (as):

- a. La Coordinación de Investigación y Posgrado (CIP), es el área responsable de atender y gestionar el proceso y seguimiento de la Ruta crítica de la MaPDEB, y procurar actividades que permitan al estudiantado compartir sus productos de formación en diferentes escenarios públicos. Para tal fin, la CIP contará con una Coordinación de programa de posgrado.
- b. Por su parte, la Unidad de Diagnóstico e Investigación Educativa (UDIE) es el puente de comunicación entre el IIDE-UABC y el Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos (ISEP) del estado a partir de estudios de diagnóstico e investigación para tomar decisiones en el sector educativo mediante el desarrollo de proyectos de vinculación, investigación, estudios centrados en política educativa, currícula, evaluación educativa, formación docente y aquellos aspectos emergentes asociados con la interculturalidad y equidad educativa.
- c. La Coordinación de Extensión y Vinculación tiene como función el impulsar, organizar, promover y supervisar las actividades de extensión de la cultura, divulgación de la ciencia, educación continua, vinculación y cooperación académica de la unidad académica, así como los proyectos que se deriven de dichas actividades.

La MaPDEB servirá a la sociedad mediante la mejora de las prácticas educativas y difundirá el conocimiento generado en el programa a través de la organización y presencia en eventos como foros, talleres, laboratorios, proyectos, convenios, entre otros. La estructura organizacional del IIDE tiene los recursos para lograr este propósito.

Principios de integridad y ética en el quehacer académico

La UABC cuenta con un Código de Ética donde se reconocen once valores fundamentales: Confianza, democracia, honestidad, humildad, justicia, lealtad, libertad, perseverancia, respeto, responsabilidad y solidaridad; todos ellos relacionados con la misión y los principios filosóficos de esta institución de educación superior (UABC, 2016).

De manera particular y con el propósito de velar por la promoción de la integridad y ética, el IIDE cuenta con el Comité de Ética de la Investigación (CEI), órgano colegiado, consultivo y plural a nivel de unidad académica, que tiene como finalidad velar por el cumplimiento del código de ética de la UABC y fomentar las buenas prácticas en cuanto a la integridad científica y académica de docentes y el estudiantado en la elaboración, desarrollo y presentación de resultados de la investigación.

El Estatuto General de la UABC (2019) declara que la comunidad universitaria tiene la obligación de conocer, promover y respetar los derechos humanos y el código de ética de la Universidad. De igual manera, el Estatuto Escolar de la UABC (2021) establece que los posgrados ofertados en esta institución velarán por una formación científica y humanística, con sentido ético y de responsabilidad social.

La UABC publicó en 2017 el Reglamento de propiedad intelectual, el cual establece las orientaciones para asegurar la confidencialidad en el manejo y difusión del conocimiento derivado del flujo de la investigación (planeación, trabajo de campo, resultados y difusión) realizada en los distintos campos, en nuestro caso, lo relativo a la investigación educativa.

Asimismo, la UABC cuenta con un Acuerdo que establece las Bases para la Integración y el Funcionamiento del Comité de Ética en Investigación (CEI) de la Universidad, en el que se define claramente el objetivo del Comité, su integración y funcionamiento a nivel institucional.

Normas o procedimientos para la prevención del plagio

Entre los lineamientos establecidos en el Código de Ética de la Investigación del IIDE se establecen tres cartas compromiso para el uso, manejo y divulgación de la información. Una de estas debe ser firmada por los directores y directoras de trabajo terminal quienes se comprometen, desde el inicio del proceso de formación y acompañamiento del tutorado o tutorada, a manejar y resguardar adecuadamente todo producto que sea generado por el o la estudiante. De igual forma, se emplean dos documentos que deberán firmar los (as) estudiantes, uno de ellos compromete

al alumno o alumna a desempeñar un comportamiento íntegro durante todo su proceso de formación, incluyendo el uso y manejo adecuado de fuentes consultadas; el segundo documento acompaña a la versión final del trabajo terminal, donde se garantiza que el contenido del trabajo es de su propia autoría.

La plataforma Blackboard cuenta con una herramienta *Safe Assign* para la revisión de similitudes en los textos, este recurso puede ser empleado por el profesorado de la Maestría que tenga un curso activo con estudiantes enlistados.

De igual manera, todo académico de la Universidad puede solicitar al Departamento de Servicios Bibliotecarios a través de la Coordinación General de Informática y Bibliotecas de la UABC una cuenta personal para usar el programa *iThenticate* que permite revisar y explorar similitudes en documentos extensos.

Normas, procedimientos y órganos colegiados para la toma de decisiones y la atención a las controversias

El programa de MaPDEB contará con el Tribunal Universitario como órgano que vela por los derechos universitarios del estudiantado de la UABC para revisar omisiones o actos desde el ámbito jurídico susceptibles de reclamarse.

El Comité de Estudios de Posgrado (CEP) es un órgano colegiado del IIDE. Sus funciones están reguladas por el Reglamento General de Exámenes Profesionales y Estudios de Posgrado. Apoya y asesora a la Coordinación de Investigación y Posgrado para atender las controversias académicas o administrativas que se presenten en la trayectoria formativa de los (as) estudiantes de los programas de posgrado. Asimismo, se dispone de la orientación y acompañamiento de las instancias relacionadas directa o indirectamente con el posgrado, tales como la Coordinación General de Investigación y Posgrado, la Coordinación General de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar, así como la Coordinación General de Vinculación y Cooperación Académica.

De manera particular, la operación de la Maestría estará a cargo de la CIP y tendrá instrumentos normativos de apoyo como:

- Estatuto Escolar de la UABC.
- Reglamento General de Exámenes Profesionales y Estudios de Posgrado.

- Reglamento Interno del IIDE.
- El plan de estudios del programa educativo.

Protocolo institucional de atención a casos de violencia de género.

Para atender a posibles casos o situaciones de violencia de género que se presenten, la MaPDEB contempla a los Comités de Prevención y Atención de la Violencia de Género (COPAVIG) de la UABC, los cuales desempeñan un papel fundamental en la integración y funcionamiento de los protocolos de atención, así como en la integración de programas de prevención de violencia de género en la Universidad.

Para una base práctica ante situaciones o casos de violencia en el IIDE, se considera al Protocolo de Atención y Seguimiento a casos de Violencia de Género de la UABC (UABC, 2020) el cual es de observancia general y obligatorio para los miembros de la comunidad universitaria, y tiene como propósito atender y procesar los casos de violencia de género, discriminación por género u orientación sexual, acoso, hostigamiento o abuso sexual que se presenten entre los miembros de la comunidad universitaria.

El Protocolo de Atención y Seguimiento a casos de Violencia de Género tiene por objeto atender y dar seguimiento a las quejas recibidas, definir medidas cautelares de protección a la víctima, así como canalizar a las instancias competentes para sancionar los actos de violencia de género, discriminación por género u orientación sexual, acoso, hostigamiento o abuso sexual, sucedidos entre la comunidad universitaria, bajo cualquier modalidad física o virtual y en cualquier lugar dentro o fuera de los espacios de la UABC, siempre y cuando sucedan en el desarrollo de actividades universitarias ya sea de índole social, académico, cultural, deportivo o profesional.

Los principios rectores del Protocolo de Atención y Seguimiento a casos de Violencia de Género son los siguientes:

- I. Confidencialidad.
- II. Perspectiva de género.
- III. No revictimización.

IV. Debida diligencia.

V. Información adecuada.

VI. Accesibilidad.

De manera adicional, y como recurso abierto del que pueden disponer el estudiantado de la MaPDEB, la UABC ofrece a la comunidad universitaria la aplicación libre llamada *No Más (No +)*, disponible en iOS y Android a través de la cual se pueden enviar denuncias vía web, móvil o recibir asesoría telefónica en caso de que se esté viviendo alguna situación de violencia, discriminación o actos delictivos en las instalaciones universitarias.

3. Plan de estudios

3.1. Misión, visión y objetivos del programa educativo

Misión

La Maestría en Práctica Docente en Educación Básica (MaPDEB) tiene como misión profundizar en los conocimientos y las habilidades para la gestión y la enseñanza a partir de metodologías activas y recursos innovadores, de los profesionales de la educación con funciones docentes, directivas y de asesoría técnico-pedagógica de la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, para el fortalecimiento de la práctica profesional y la transformación social.

Visión

Ser un programa de maestría en línea reconocido a nivel nacional por formar figuras educativas de educación básica que se caracterizan por la puesta en práctica de experiencias innovadoras de enseñanza y aprendizaje, así como por su fuerte compromiso social, con lo que contribuyen a la mejora integral de los contextos en que se desempeñan.

Objetivos del programa

El programa de la MaPDEB tiene como objetivo: formar profesionales de la educación básica con funciones docentes, directivas y de asesoría técnico-pedagógica, que cuentan con las competencias para posicionarse críticamente frente a las políticas curriculares, incidir de manera positiva en el aprendizaje de su estudiantado y mejorar de manera continua su práctica.

Los objetivos específicos de la Maestría son:

- Desarrollar habilidades avanzadas que permitan a los profesionales de la educación analizar los fundamentos del Plan de estudio para la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria vigente.

- Propiciar espacios de reflexión para analizar los referentes teóricos que fundamentan el aprendizaje basado en proyectos.
- Ampliar la experiencia de los profesionales de la educación en el desarrollo curricular y el diseño de proyectos educativos.
- Reflexionar sobre la puesta en acto de proyectos educativos de aula, de escuela y comunitarios para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación básica.
- Fortalecer las capacidades de los profesionales de la educación para desarrollar estrategias de evaluación formativa del aprendizaje para los proyectos educativos de aula, de escuela y comunitarios.
- Impulsar el uso de la mediación tecnológica para la mejora de los procesos educativos.

3.2. Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC)

La MaPDEB cuenta con cuatro Líneas de formación que a continuación se describen:

Procesos de gestión educativa

Analiza los cambios normativos y curriculares del Plan de estudio vigente de educación básica y su relación con los contextos (aula, escuela y comunidad) en los que los profesionales de la educación desarrollan su trabajo.

Saberes digitales en la práctica profesional

Fortalece la práctica pedagógica y los saberes digitales de los profesionales de la educación mediante el uso de tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital.

Intervención pedagógica en contextos situados

Atiende las problemáticas identificadas por la comunidad escolar a partir de desarrollar propuestas de proyectos didácticos en el aula con ayuda de la incorporación de los fundamentos y principios de la investigación-acción.

Diagnóstico socioeducativo y evaluación formativa

Integra enfoques de evaluación para promover el aprendizaje significativo en los contextos escolares donde los profesionales de la educación llevan a cabo su práctica pedagógica.

3.3. Perfil de ingreso

Un adecuado desempeño de los aspirantes dentro del programa de la MaPDEB requiere del desarrollo de los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes.

Conocimientos

- Fundamentos teóricos generales de pedagogía y didáctica.
- Características del desarrollo infantil y adolescente.
- Marco curricular del Plan de estudio para la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria vigente.
- Nociones básicas de metodología de investigación cualitativa y cuantitativa.

Habilidades

- Diseño de planes de clase.
- Organización y gestión del aula de clases.
- Comunicación oral y escrita.
- Manejo básico de las Tecnologías de la Información y Comunicación.
- Redacción de textos académicos.

Actitudes

- Interés en la mejora continua de su práctica docente.
- Interés en el análisis de su práctica docente.
- Ética profesional.
- Disposición para el trabajo colaborativo.

3.4. Requisitos de ingreso

Los aspirantes a la MaPDEB deberán cumplir con los siguientes requisitos de ingreso al programa:

- Solicitud de admisión.
- Copia del certificado de estudio de licenciatura en educación, pedagogía o áreas afines con promedio mínimo de 80 (o su equivalente).
- Copia del título de licenciatura en educación, pedagogía o áreas afines.
- Copia certificada del acta de nacimiento actualizada.
- Constancia de servicios profesionales.
- Presentar el examen diagnóstico de ingreso elaborado exprofeso en el IIDE. Su aplicación será en línea, valorará sus habilidades de lectura, escritura y matemáticas básicas; el punto de corte lo determinará el Comité de Estudios de Posgrado en función de la demanda.
- Currículum Vitae resumido con documentos probatorios, de acuerdo con la siguiente estructura:
 - Formación profesional;
 - Adscripción institucional;
 - Actualización profesional (acciones de formación que ha cursado en los últimos 3 años);
 - Experiencia docente y en otras funciones del sistema educativo, en el sector público o privado.
- Una fotografía reciente, de frente, escaneada a 300 dpi en formato jpg o png.

3.5. Proceso de selección

El proceso de selección de los aspirantes a la MaPDEB consta de las siguientes etapas:

1. Integración del expediente. Los aspirantes presentarán mediante un formulario enviado vía electrónica los documentos solicitados en el apartado de requisitos de ingreso, en el tiempo y forma solicitado en la convocatoria de ingreso al programa.
2. Presentar el examen diagnóstico de ingreso. En la modalidad, fecha y hora establecidas por la Coordinación del programa.
3. Publicación de resultados. Los resultados se obtendrán a partir de la evaluación integral de los siguientes elementos: la integración completa del expediente y la presentación del examen diagnóstico.

La Coordinación del programa integrará la lista de aspirantes seleccionados para ingresar a la maestría. Se publicará en el sitio web oficial del IIDE y se difundirá a través de las redes sociales.

3.6. Tiempo de dedicación

La MaPDEB está dirigida a profesionales de la educación (docente, directivo (a), asesor (a) técnico-pedagógico (a), entre otros) en servicio, es decir que laboran en el sistema educativo, público o privado. El programa se ofertará en la modalidad no escolarizada, con actividades en línea tanto sincrónicas como asincrónicas.

El programa está diseñado para concluirse en dos años y se organiza en cuatro semestres, con tres asignaturas por semestre. La carga horaria semanal de la maestría es de aproximadamente 4 horas, distribuidas en horas de teoría y horas de taller. Las actividades asincrónicas son flexibles de forma tal que el estudiantado gestione sus horarios de trabajo.

3.7. Perfil de egreso

Los (as) egresados (as) de la MaPDEB desarrollarán competencias para:

- Analizar el plan de estudios vigente de la educación básica, integrando los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la estructura curricular, para diseñar y orientar prácticas profesionales que respondan a las necesidades de una formación integral del estudiantado, con compromiso y responsabilidad social.
- Desarrollar propuestas de proyectos didácticos de aula, escuela o comunidad aplicando los principios de la integración curricular y los fundamentos de la investigación-acción, para la construcción del conocimiento escolar que responda a las problemáticas identificadas por la comunidad educativa, con compromiso profesional y actitud crítica.
- Aplicar evaluaciones diagnóstica y formativa mediante estrategias que consideren las condiciones socioeducativas de la escuela y el avance gradual del alumnado, con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con compromiso social y respeto a la diversidad.
- Integrar estrategias tecnológicas en la práctica pedagógica mediante el uso de plataformas educativas digitales, para responder a las necesidades de aprendizaje personalizado y culturalmente relevante del estudiantado, con responsabilidad y actitud innovadora.

3.8. Requisitos de egreso

El estudiantado deberá cumplir con los planteamientos estipulados en el Reglamento General de Exámenes Profesionales y Estudios de Posgrado de la UABC y en el Estatuto Escolar vigentes. Además, el programa establece los siguientes requisitos complementarios:

- a) Créditos del programa. Para egresar del programa de maestría, el estudiante requiere acreditar 80 créditos, 60 obligatorios, 12 optativos y 8 del Trabajo Terminal.
- b) Lengua extranjera. Constancia que demuestre dominio básico del idioma inglés con 400 puntos mínimo del TOEFL ITP (Institutional Testing Program) o su equivalente.

c) Trabajo terminal. Tiene un valor de 8 créditos. El trabajo terminal es un Proyecto de Intervención de aula, de escuela o comunitario. Debe ser aprobado por el director y dos sinodales. El trabajo terminal se elaborará a lo largo de los primeros 3 semestres de la maestría y el producto final se redactará en el cuarto y último semestre. El trabajo terminal incluye:

- Informe de intervención educativa que documenta y analiza de manera articulada el diseño, puesta en acto y evaluación del proyecto curricular, el proyecto didáctico y la intervención desarrollada a lo largo del programa. Este informe escrito debe elaborarse de manera argumentativa y reflexiva, con lenguaje profesional y académico. Pueden incluirse gráficos, esquemas o tablas comparativas de resultados. La bibliografía empleada debe citarse conforme al manual de la APA vigente. Se estima una extensión entre 30 y 40 cuartillas, sin contar anexos.

d) Presentación oral del Trabajo Terminal ante el Comité de Trabajo Terminal.

Requisitos de permanencia

Respecto a la permanencia en el programa de maestría, se recupera lo establecido en el Reglamento General de Exámenes Profesionales y Estudios de Posgrado (UABC, 2022). En particular, las siguientes disposiciones:

- I.- Quien repruebe una unidad de aprendizaje deberá cursarla nuevamente, o aprobar el examen especial de acuerdo a lo establecido en el Estatuto Escolar. El examen especial se computará como el equivalente de haber estado inscrito en la unidad de aprendizaje por segunda ocasión.
- II. En ningún caso podrá inscribirse más de dos veces en la misma unidad de aprendizaje.
- III.- No podrán reinscribirse quienes hayan causado baja de acuerdo a lo establecido en el Estatuto Escolar.
- IV.- No podrán reinscribirse quienes hayan excedido el plazo máximo para cursar los estudios de posgrado, o a quienes no se autorice la prórroga correspondiente, de acuerdo a lo establecido en el Estatuto Escolar.

V. Quienes hubieren interrumpido sus estudios podrán reinscribirse sujetándose a lo establecido en el Estatuto Escolar, y el lapso de interrupción se computará dentro del plazo a que se refiere la fracción anterior.

VI. Es requisito para la reinscripción presentar en tiempo y forma los reportes o informes que se le soliciten relativos a su desempeño académico y avances en la tesis o trabajo terminal

3.9. Campo ocupacional

Los (as) egresados (as) del programa de MaPDEB podrán desempeñarse en distintas actividades del sector público, privado o como profesional independiente.

Sector público

En el sector público el (la) egresado (a) podrá:

- Desempeñar la docencia en escuelas de educación básica, implementando estrategias innovadoras de aprendizaje basado en proyectos gracias a su formación especializada.
- Encabezar procesos de investigación-acción para la mejora continua de su práctica educativa y la de su colectivo escolar.
- Asumir funciones de mayor responsabilidad, como asesor técnico pedagógico o directivo, gracias a su sólida formación y experiencia.
- Desempeñar funciones en distintas esferas del Sistema Educativo, a nivel municipal, estatal o nacional, participando en el diseño de políticas y programas.

Sector privado

Algunas de las oportunidades del sector privado para los egresados (as) del programa son:

- Desempeñar la docencia en instituciones de educación básica en el sector privado.

- Desarrollar funciones directivas, de coordinador académico o asesor pedagógico en instituciones educativas privadas.
- Diseñar proyectos de aprendizaje y materiales educativos innovadores, que integren las tecnologías de la información y la comunicación y la inteligencia artificial.

Profesional independiente

Como profesional independiente, el o la egresada tendrá la posibilidad de ofrecer servicio de consultoría educativa al sector público y privado en diversos campos:

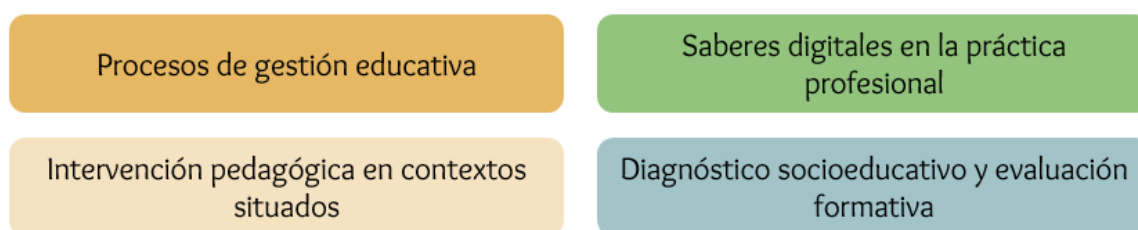
- Diseñar e implementar estrategias innovadoras de aprendizaje basado en proyectos de aula, escuela y comunidad.
- Realizar seguimiento y evaluación del aprendizaje del alumnado y la práctica del profesorado.
- Implementar proyectos de investigación-acción.
- Desarrollar iniciativas para integrar las tecnologías de la información y la comunicación y la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.10. Mapa curricular

El mapa curricular está organizado en cuatro Líneas de formación. Éstas se presentan en la Figura 5.

Figura 5.

Líneas de formación de la MaPDEB



En la Tabla 3 se enlistan las unidades de aprendizaje correspondientes a las líneas de formación de la Maestría.

Tabla 3.

Líneas de formación y unidades de aprendizaje de la Maestría

LGAC	Unidad de Aprendizaje
Procesos de gestión educativa	• La Estructura Curricular de los Planes de Estudio de Educación Básica • Optativa • Optativa • Optativa
Saberes digitales en la práctica profesional	• Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación • Optativa • Optativa
Intervención pedagógica en contextos situados	• Investigación-Acción para la Mejora de la Práctica Docente • Metodologías Didácticas Activas • Desarrollo de Proyectos de Intervención • Seminario de Elaboración de Informe de Intervención • Diseño Curricular • Optativa • Optativa
Diagnóstico socioeducativo y evaluación formativa	• Diagnóstico Socioeducativo • Evaluación Formativa • Evaluación de Proyectos Escolares

El mapa curricular de la Maestría en Práctica Docente en Educación Básica se compone de 80 créditos, de los cuales 60 son obligatorios, 12 optativos, y 8 corresponden al trabajo terminal.

En la Figura 6 se presenta el mapa curricular con las diversas unidades de aprendizaje obligatorias y optativas que conforman el plan de estudios. En esta representación gráfica se describe la distribución de créditos, su secuencia de acuerdo con el semestre en que se imparte y las líneas de formación.

Figura 6.

Mapa curricular del programa educativo Maestría en Práctica Docente en Educación Básica

Semestre 1							Semestre 2							Semestre 3							Semestre 4						
Diseño Curricular							Metodologías Didácticas Activas							Desarrollo de Proyectos de Intervención							Seminario de Elaboración de Informe de Intervención						
HC	HE	HT	HL	HPC	HCL	CR	HC	HE	HT	HL	HPC	HCL	CR	HC	HE	HT	HL	HPC	HCL	CR	HC	HE	HT	HL	HPC	HCL	CR
2		2				6	2		2				6	2		2				6	2		2			6	
Diagnóstico Socioeducativo							Investigación-Acción para la Mejora de la Práctica Docente							Evaluación Formativa							Evaluación de Proyectos Escolares						
HC	HE	HT	HL	HPC	HCL	CR	HC	HE	HT	HL	HPC	HCL	CR	HC	HE	HT	HL	HPC	HCL	CR	HC	HE	HT	HL	HPC	HCL	CR
2		2				6	2		2				6	2		2				6	2		2			6	
La Estructura Curricular de los Planes de Estudio de Educación Básica							Optativa							Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación							Optativa						
HC	HE	HT	HL	HPC	HCL	CR	HC	HE	HT	HL	HPC	HCL	CR	HC	HE	HT	HL	HPC	HCL	CR	HC	HE	HT	HL	HPC	HCL	CR
2		2				6							VR	2		2				6						VR	

Líneas de formación

Procesos de gestión educativa

Intervención pedagógica en contextos situados

Saberes digitales en la práctica profesional

Diagnóstico socioeducativo y evaluación formativa

Nomenclatura

HC. Hora Clase

HE. Horas Extra Clase

HT. Hora Taller

HL. Hora Laboratorio

HPC. Hora Práctica de Campo

HCL. Hora Clínica

CR. Créditos

Créditos	
60	Obligatorias (75%)
12	Optativas (15%)
8	Trabajo terminal (10%)
80	Total

3.11 Características de las unidades de aprendizaje

En la Tabla 4 se presentan las unidades de aprendizaje obligatorias y optativas que conforman el plan de estudios, su carga horaria y su distribución de créditos con base en el mapa curricular.

Tabla 4.

Distribución horaria y de créditos de las unidades de aprendizaje.

Núm.	Nombre de Unidad de Aprendizaje	HC	HE	HT	HL	HPC	HCL	CR
	<i>Obligatorias</i>							
1	La Estructura Curricular de los Planes de Estudio de Educación Básica	2	2	2	0	0	0	6
2	Diagnóstico Socioeducativo	2	2	2	0	0	0	6
3	Metodologías Didácticas Activas	2	2	2	0	0	0	6
4	Evaluación Formativa	2	2	2	0	0	0	6
5	Diseño Curricular	2	2	2	0	0	0	6
6	Investigación-Acción para la Mejora de la Práctica Docente	2	2	2	0	0	0	6
7	Desarrollo de Proyectos de Intervención	2	2	2	0	0	0	6
8	Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación	2	2	2	0	0	0	6
9	Evaluación de Proyectos Escolares	2	2	2	0	0	0	6
10	Seminario de Elaboración de Informe de Intervención	2	2	2	0	0	0	6
	<i>Optativas</i>							
11	Vínculo Escuela y Comunidad	2	2	2	0	0	0	6
12	Inteligencia Artificial Generativa Aplicada a la Educación	2	2	2	0	0	0	6

13	Liderazgo Pedagógico en Proyectos de Investigación-Acción	2	2	0	0	2	0	6
14	Procesos de apropiación curricular	2	2	0	0	2	0	6
15	Políticas curriculares	2	2	1	0	1	0	6
16	Interculturalidad en el aula	2	2	1	0	1	0	6
17	Plataformas Educativas en la Práctica Docente	2	2	2	0	0	0	6

3.12 Estrategias de flexibilidad curricular para el programa educativo

Las estrategias de flexibilidad definidas para la MaPDEB en cuanto a las **modalidades** de aprendizaje y obtención de créditos optativos son las siguientes:

- Presentación de ponencias: 2 créditos
- Publicación de un artículo de divulgación: 4 créditos
- Participación en actividades de divulgación organizadas por el IIDE con reporte crítico por escrito: 1 crédito
- Participación en proyectos educativos: 4 créditos.

Se considerarán también otras modalidades que a juicio del CEP considere pertinentes a la naturaleza del programa. La asignación máxima de créditos de este tipo será cinco.

4. Mecanismos de operación del programa educativo

En este apartado se presentan las funciones del CEP en el marco de los procesos académicos y de gestión de la comunidad estudiantil, los mecanismos de evaluación del programa de posgrado, las características del Trabajo Terminal, la Metodología de enseñanza-aprendizaje y el seguimiento de egresados (as) de la MaPDEB.

4.1. Comités de Estudio de Posgrado

4.1.1. Funciones del Comité de Estudios de Posgrado

Las funciones del CEP se llevan a cabo conforme a lo estipulado Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC, 2021), y en el Reglamento General de Exámenes Profesionales y Estudios de Posgrado (UABC, 2022). De manera particular, el CEP tendrá las siguientes funciones:

- Recomendar la asignación del tutor (a) académico (a) o director (a) de trabajo terminal, así como la asignación de los miembros del comité de trabajo terminal.
- Revisar los avances de los Comités de Trabajo Terminal (CTT)
- Analizar el nivel académico de las asignaturas que se imparten en las unidades de aprendizaje respectivas con base en las sugerencias de los alumnos y los académicos, y proponer acciones correctivas.

Las demás funciones que le confiera el Reglamento General de Exámenes Profesionales y Estudios de Posgrado.

4.1.2. Funciones del Comité de Selección

Se conformará un comité especial para la selección de los aspirantes a ingresar al programa. Este comité estará a cargo del Coordinador del Programa. Sus funciones serán:

- Analizar las solicitudes de ingreso al programa y recomendar su aceptación o rechazo.
- Proponer el punto de corte para el ingreso al programa.

4.1.3. Funciones del Comité de Trabajo Terminal

Las funciones del Comité de Trabajo Terminal (CTT) se regulan conforme a lo dispuesto en el Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California Artículos 53, 54, 55 y 57; y Reglamento General de Exámenes Profesionales y Estudios de Posgrado (Artículo 67 Fracción IV). El CTT se encuentra conformado por el director (a) de trabajo terminal y, al menos, por dos sinodales. Cada Comité estará asociado a las líneas de formación del programa.

El director (a) de trabajo terminal podrá proponer los miembros del CTT ante el CEP, el cual recomendará los nombramientos que serán oficialmente designados. El CTT de cada estudiante se integrará al inicio del programa.

Los CTT se reunirán, como mínimo en tres ocasiones, que corresponde a las sesiones estipuladas en la Ruta crítica del programa, de forma tal que se asegure la eficiencia terminal de los (as) estudiantes. En este sentido las atribuciones particulares del CTT son:

- Evaluar el seguimiento del proyecto de trabajo terminal.
- Recomendar acciones formativas, indicando por escrito aquellos cursos adicionales requeridos y la obtención del grado.
- Asesorar al alumno a través de consultas periódicas.
- Reunirse con el alumno para revisar su progreso y evaluar sus avances.
- Determinar las deficiencias académicas del alumno y proponer las medidas necesarias para corregirlas.

4.1.4. Funciones del Comité de Ética

El Comité de Ética de la Investigación revisará y evaluará los proyectos de intervención que los estudiantes propongan implementar en el aula, escuela y comunidad, conforme a los principios éticos y normativas institucionales. De manera particular, el Comité tendrá las siguientes funciones:

- Asegurarse de que la población objetivo del proyecto de intervención se describa detalladamente y se respeten sus características demográficas, sociales y culturales.

- Verificar que se considere la diversidad en la selección de participantes, evitando cualquier tipo de sesgo o exclusión.
- Evaluar que se incluya un procedimiento claro y comprensible para obtener el consentimiento informado de todos los participantes del proyecto.
- Revisar que la información proporcionada a los participantes sea accesible y explique claramente el propósito, beneficios y posibles riesgos del proyecto.
- Asegurarse que el proyecto incluya medidas claras para garantizar el anonimato de los datos personales y la privacidad de los participantes.
- Analizar el impacto potencial del proyecto en la comunidad y el entorno educativo, asegurando que los beneficios superen cualquier posible riesgo.
- Revisar si se han considerado posibles efectos negativos de la intervención y cómo se propone abordarlos de manera ética.
- Revisar los recursos y materiales que se utilizarán en el proyecto, asegurando que sean apropiados, accesibles, éticamente adquiridos y seguros para los participantes.
- Evaluar si los recursos disponibles son adecuados para el contexto en el que se implementará el proyecto.
- Proporcionar soluciones éticas para salvaguardar los derechos de los participantes y la integridad del proyecto.

4.2. Mecanismo de evaluación del programa educativo de posgrado

4.2.1. Evaluación del programa educativo

El programa atenderá los lineamientos establecidos a través del Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES) y el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES), en consideración al Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (2023), de esta forma se asegurará la excelencia educativa en el programa educativo a través de evaluaciones externas.

De manera interna, la evaluación y criterios de excelencia de la MaPDEB están previstos en el Estatuto Escolar de la UABC. En el artículo 149 se afirma que

los programas educativos estarán sujetos a un proceso de evaluación, interna y externa, periódica y sistematizada, con el propósito de mantener o elevar fortalecer sus planes y programas de estudio, tomando como referente los criterios nacionales e internacionales.

El artículo 150 del Estatuto Escolar, establece que son las unidades académicas las responsables de llevar a cabo dicha evaluación, a través de la persona que Coordine el programa, con apoyo de la Coordinación de Investigación y Posgrado (CIP). La evaluación se efectuará con la periodicidad indicada en la normativa, esto es cada semestre.

En la delimitación de los elementos de evaluación servirá de referencia lo establecido en el Artículo 151, atendiendo a lo siguiente:

- I. La valoración curricular;
- II. El desempeño del personal académico y alumnos inscritos al programa;
- III. La infraestructura física y equipamiento existentes;
- IV. Los apoyos académicos y servicios administrativos de atención a los alumnos;
- V. Los demás indicadores y estándares determinados en las disposiciones complementarias.

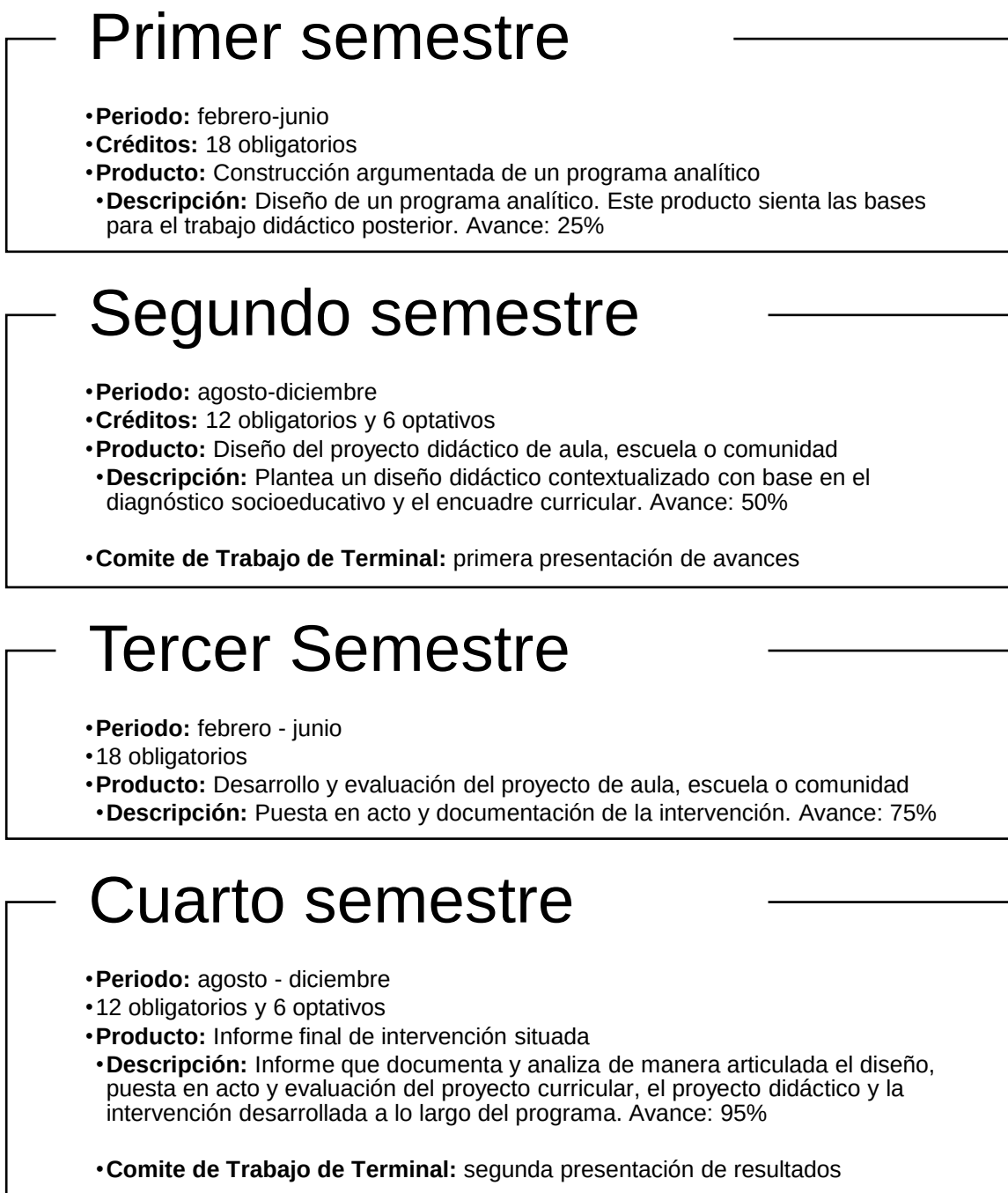
Así mismo, la unidad académica a través de la Coordinación del programa, la CIP y demás involucrados, solicitarán la colaboración de expertos de reconocido prestigio, cuerpos académicos, colegios de profesionistas, organismos locales, nacionales o internacionales especializados, y la opinión de los egresados (as), empleadores y consejos de vinculación, para apoyar de evaluación del programa educativo y plan de estudios, con fines de aseguramiento de la calidad, tal como se sugiere en el Artículo 152 del Estatuto antes señalado.

4.2.2. Evaluación del cumplimiento de la Ruta crítica

En apego a la normativa institucional, la operación, supervisión y acompañamiento en la trayectoria formativa del estudiantado de la MaPDEB, toma como referencia el plan de estudios enmarcando una Ruta crítica para la titulación de los (as) estudiantes inscritos de manera regular y activa (Véase Figura 7).

Figura 7

Ruta crítica del Programa de Maestría



El seguimiento académico-administrativo permanente de la Ruta crítica es el punto de partida para guiar al estudiante en su trayecto formativo. Para la

Coordinación del programa, este seguimiento representa el mecanismo para identificar no solo en términos del cumplimiento de aspectos académicos o administrativos, sino también para tener una comunicación abierta y cercana con el estudiantado para atender situaciones que correspondan al devenir de su desempeño escolar.

La Coordinación del programa implementará un plan de trabajo desde el ingreso del estudiantado hasta su egreso, mismo que será ajustado conforme se vayan presentando necesidades por atender. Este plan considera la apertura de expedientes digitales con documentación tanto personal, como académico de seguimiento. De igual manera, se diseñarán bases de datos a través de formularios que den cuenta de cada uno de los cursos, acreditaciones, productos, comités de tesis, entre otros, por cada uno de los estudiantes de la Maestría.

Con el objetivo de reforzar fortalezas y atender las áreas de mejora en la implementación del posgrado, la Coordinación del programa, la CIP, el CEP y el Núcleo Académico del posgrado, trabajarán en conjunto en el desarrollo del plan de trabajo.

4.3. Características del trabajo terminal

El trabajo terminal deberá corresponder a un informe en el que el o la estudiante demuestre el logro de las competencias profesionales. Deberá ser producto de un proceso de investigación-acción en el que demuestre su aptitud para diagnosticar problemas socioeducativos, problematizar su práctica, proponer alternativas de intervención y comunicar de manera eficiente sus resultados. Su desarrollo se valorará con base en los criterios de avance definidos en la ruta crítica. El documento deberá cumplir con los criterios establecidos en los lineamientos de la normativa institucional vigente.

Para su revisión se hará uso de la herramienta *SafeAssign*, la cual está disponible en la plataforma Blackboard. Este recurso permite detectar posibles casos de plagio en los trabajos escritos. Esta revisión exhaustiva asegurará la originalidad de los trabajos entregados, promoviendo prácticas académicas éticas.

La ruta crítica contempla dos presentaciones ante el comité de trabajo terminal. La primera se realiza al término del segundo semestre, y en esta se valoran los avances del estudiantado de acuerdo con lo estipulado; la segunda se lleva a cabo al finalizar el cuarto semestre, con el propósito de presentar su trabajo terminal concluido.

4.4. Metodología de enseñanza aprendizaje

El programa está diseñado para que los profesionales de la educación desarrollen proyectos de intervención educativa en sus contextos escolares. Para el logro de este objetivo se utilizará el modelo de diseño instruccional establecido institucionalmente por el Centro de Investigación para el Aprendizaje Digital (CIAD).

El modelo de diseño instruccional de la UABC se fundamenta en la importancia que tiene la planeación de las experiencias de aprendizaje cuando hay poca interacción síncrona entre el profesorado y el alumnado, por lo que se enfatiza en la necesidad de organizar las actividades de manera clara, y que el estudiantado acceda a la información necesaria para su aprendizaje.

Para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje, se utilizará la plataforma Blackboard, como sistema principal de gestión del aprendizaje en línea, aprovechando sus funciones nativas para organizar contenidos, facilitar la colaboración e interacción y ofrecer retroalimentación oportuna. Se privilegiará la creación de un entorno de enseñanza flexible que promueva la reflexión y el aprendizaje activo entre los participantes.

Blackboard permite a los profesionales de la educación acceder a una variedad de herramientas, como foros, wikis y rúbricas de autoevaluación, que fomentan la colaboración y la autonomía en el aprendizaje. Estas herramientas facilitan la comunicación sincrónica y asincrónica, permitiendo la construcción de conocimiento compartido y el intercambio de experiencias entre los profesionales. De este modo, se crea un espacio de aprendizaje donde se enriquecen las prácticas educativas a través del diálogo y la cooperación.

Dentro del programa, los profesionales de la educación también emplearán herramientas de la web 2.0, tales como la creación de blogs, videos interactivos y

podcasts, lo que les permitirá desarrollar competencias digitales que puedan aplicar directamente en sus contextos de práctica. Estas tecnologías complementan las funciones de Blackboard, brindando opciones más dinámicas y creativas para la enseñanza, así como nuevas formas de interactuar con los estudiantes y los contenidos.

El proceso de evaluación del aprendizaje es formativo y está orientado a la mejora continua. El estudiantado recibirá comentarios continuos sobre sus avances, lo que les permitirá ajustar y mejorar sus propuestas de intervención educativa. Al finalizar, los participantes entregarán una propuesta de intervención concreta y contextualizada que mejore la calidad del aprendizaje en sus instituciones.

La totalidad del núcleo académico cuenta con la acreditación de la formación básica en el manejo de Blackboard, y el firme compromiso de continuar con el proceso de su habilitación tecnopedagógica.

4.5. Seguimiento de egresados (as)

El seguimiento de egresados (as) se concibe como una estrategia fundamental que permite recuperar, sistematizar y analizar información acerca del desempeño de los egresados (as). Se realiza con el fin de identificar áreas de oportunidad en la formación, así como tendencias a incorporarse con la finalidad de mejorar el programa y velar por su pertinencia y relevancia social.

En este programa se propone un esquema de seguimiento de egresados entre cohortes. Éste incluye tres momentos e instrumentos para obtener información acerca de la trayectoria de los egresados (as), la satisfacción de la formación recibida y sugerencias para la mejora del programa. Así, el acercamiento a los egresados (as) se realizará: 1) de forma inmediata al egreso; 2) dos años después del egreso; y 3) cinco años posteriores al egreso. Las dimensiones y variables a incluir en los cuestionarios se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5.*Dimensiones y variables de las encuestas.*

Dimensión	Variables
Demográfica	Género
	Edad
	Estado civil
	Origen geográfico
Escolar	Institución de procedencia
	Programa cursado
	Duración de los estudios
	Rendimiento académico
	Sostenimiento durante los estudios
	Trabajo remunerado durante los estudios
	Obtención del grado
	Continuación de los estudios
Laboral	Situación laboral
	Inserción laboral
	Movilidad laboral
	Ingresos profesionales
Profesional	Desempeño profesional
	Investigación
	Docencia
	Otras funciones
	Productividad académica
	Relación de las funciones profesionales con la formación recibida Percepción
Percepción	Satisfacción con la formación recibida
	Opinión sobre la organización institucional
	Opinión sobre la organización académica
	Recomendaciones para la mejora del programa cursado

Nota. Encuestas de egresados (as) de los programas de posgrado del IIDE.

5. Descripción de la planta académica, Cuerpos Académicos y Productos

5.1. Núcleo académico

En la actualidad, la planta académica del IIDE consta de 14 académicos (as) distribuidos en cuatro Cuerpos Académicos (CA). El 93% tiene nombramiento del SNII y 71% cuenta con el perfil deseable otorgado por el PRODEP, el porcentaje restante podrá acceder a él en el próximo año, debido a su reciente incorporación.

De la planta académica del IIDE se integrará un núcleo de ocho académicos y académicas con las siguientes características:

- Habilitación básica para la operación de cursos en Blackboard.
- Experiencia o investigación en educación básica.⁶
- Por lo menos hay un o una participante de cada Cuerpo Académico del IIDE en el núcleo básico.

Los rasgos particulares del núcleo académico de la MaPDEB se pueden observar en la tabla 6.

Tabla 6.

Características del núcleo académico del programa educativo

Nombre	Grado académico	IES de egreso	Formación y experiencia	Línea de trabajo o investigación	No. de estudiantes involucrados en trabajos o investigación	Horas asignadas al programa por semana	Horas asignadas atención de alumnos (as) por semana	*Total de alumnos (as) asignados
Fernando Iván Ceballos Escobar	Doctorado	DIE-CINVESTAV-IPN	Educación Investigación educativa	Evaluación Educativa	2	2	2	2
Graciela Cordero Arroyo	Doctorado	Universidad de Barcelona	Educación Investigación educativa	Evaluación Educativa	2	2	2	2

⁶ Se entiende por Educación básica el “primer tipo educativo del Sistema Educativo Nacional al que ingresan los estudiantes, es obligatorio y se imparte en cuatro niveles: inicial, preescolar, primaria y secundaria. Los rangos de edad típicos para cursar los niveles educativos son: inicial, de 45 días a menores de tres años; preescolar, de 3 a 5 años; primaria, de 6 a 11 años; y, secundaria, de 12 a 14 años” (SEP, 2023, p. 7).

Carlos David Díaz López	Doctorado	Universidad Complutense	Educación Investigación educativa	Medición, innovación y desarrollo en educación	2	2	2	2
Sergio Gerardo Malaga Villegas	Doctorado	DIE-CINVESTAV-IPN	Educación Investigación educativa	Sujetos educativos y prácticas discursivas	2	2	2	2
Martín Alonso Mercado Varela	Doctorado	IIDE-UABC	Educación Investigación educativa	TIC en educación	2	2	2	2
Juan Páez Cárdenas	Doctorado	DIE-CINVESTAV-IPN	Educación Investigación educativa	Sujetos educativos y prácticas discursivas	2	2	2	2
Luis Horacio Pedroza Zúñiga	Doctorado	IIDE-UABC	Educación Investigación educativa	Evaluación Educativa	2	2	2	2
Rubí Surema Peniche Cetzal	Doctorado	Universidad de Granada	Educación Investigación educativa	Evaluación Educativa	2	2	2	2

5.2. Docentes de tiempo parcial o dedicación menor

Además, se tiene considerado contar con la participación de académicos y académicas que complementarán el Núcleo, y cuya experiencia profesional se encuentra en la educación básica. Tres profesoras que pueden ser consideradas en tanto que ya cuentan con la formación básica de Blackboard son:

- Mtra. Zulema del Carmen Canett Castro
- Dra. Alma Delia Hernández Villafaña
- Mtra. Ilse de los Santos Urías

5.3. Formación de la planta académica para la modalidad no escolarizada

En la Tabla 7 se presentan la formación con la que cuenta el núcleo académico para impartir clases en la modalidad no escolarizada.

Tabla 7.*Formación de la planta académica para la modalidad no escolarizada*

Nombre	Curso 1 Blackboard para el trabajo en línea	Curso 2 Conducción de cursos en línea	Curso 3 Diseño instruccional para modalidades no presenciales	Años de experiencia en modalidad no escolarizada
Fernando Iván Ceballos Escobar	✓ 2024-2	✓ 2024-2	✓ 2025-1	4
Graciela Cordero Arroyo	✓ 2024-1	✓ 2024-2	✓ 2024-2	20
Carlos David Díaz López	✓ 2025-1	✓ 2025-1	✗	2
Sergio Gerardo Malaga Villegas	✓ 2024-2	✓ 2024-2	✓ 2025-1	5
Martín Alonso Mercado Varela	✓ 2024-2	✓ 2024-2	✓ 2025-1	5
Juan Páez Cárdenas	✓ 2024-2	✓ 2024-2	✓ 2025-1	5
Luis Horacio Pedroza Zúñiga	✓ 2024-1	✓ 2024-2	✗	4
Rubí Surema Peniche Cetzal	✓ 2023-2	✓ 2024-1	✓ 2025-1	4

Adicionalmente, en la Tabla 8 se describe la formación de las profesoras de tiempo parcial.

Tabla 8.*Formación de docentes de tiempo parcial para la modalidad no escolarizada*

Nombre	Curso 1 Blackboard para el trabajo en línea	Curso 2 Conducción de cursos en línea	Curso 3 Diseño instruccional para modalidades no presenciales	Años de experiencia en modalidad no escolarizada
Zulema Canett Castro	✓ 2018-2	✓ 1018-1	✓ 2018-2	7
Alma Delia Hernández Villafaña	✓ 2024-1	✓ 2024-1	✓ 2014-1	5
Ilse Stephanie De los Santos Urías	✓ 2020-2	✓ 2023-1	✓ 2020-2	5

5.4. Participación de la planta académica en actividades académico-administrativas

En la Tabla 9 se enlistan las principales tareas del núcleo académico de la MaPDEB que contribuyen a la formación del estudiantado.

Tabla 9.

Participación de la planta académica en actividades académico-administrativas del programa educativo

Codificación: (escribir Sí o No en el espacio correspondiente)								
1. Docencia	2. Dirección de tesis o Dirección de trabajo terminal							
3.Exámenes de grado	4. Tutorías							
5. Conferencias	6. Participación en eventos especializados							
7. De gestión	8. Promoción y difusión							
Nombre	1	2	3	4	5	6	7	8
Fernando Iván Ceballos Escobar	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Graciela Cordero Arroyo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Carlos David Díaz López	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Sergio Gerardo Malaga Villegas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Martín Alonso Mercado Varela	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Juan Páez Cárdenas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Luis Horacio Pedroza Zúñiga	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Rubí Surema Peniche Cetzal	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

5.5. Cuerpos Académicos

La Tabla 10 presenta la conformación de los CA, así como las Líneas de Formación de la MaPDEP. Todos los CA del IIDE se encuentran en la categoría de Consolidados dentro del Programa de Desarrollo Profesional (PRODEP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Es relevante mencionar que, con base en la información señalada en el punto 5.1, los integrantes del Núcleo académico para la MaPDEB son miembros de los CA y cumplen con los requisitos para conformar este núcleo.

Tabla 10.*Cuerpos académicos e integrantes en el IIDE*

Cuerpo Académico	Integrantes	Líneas de formación
Evaluación Educativa	❖ Edna Luna Serrano ❖ Graciela Cordero Arroyo ❖ Luis Horacio Pedroza Zúñiga ❖ Rubí Surema Peniche Cetzal ❖ Fernando Iván Ceballos Escobar	Intervención pedagógica en contextos situados
Discursos, Identidad y Prácticas Educativas	❖ Sergio Gerardo Malaga Villegas ❖ Guadalupe Tinajero Villavicencio ❖ Juan Páez Cárdenas	Procesos de gestión educativa
Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación	❖ Maricela López Ornelas ❖ Martín Alonso Mercado Varela	Saberes digitales en la práctica profesional
Medición, Innovación y Desarrollo en Educación	❖ Juan Carlos Rodríguez Macías ❖ Carlos David Díaz López ❖ Maday Alicia Coronel Santos	Diagnóstico socioeducativo y evaluación formativa

5.6. Evaluación de la planta académica

En el proceso de evaluación docente se utilizarán dos instrumentos. El primero corresponde al establecido por la Coordinación General de Investigación y Posgrado de la UABC. Se trata de un instrumento distribuido de forma electrónica que recupera la opinión de los (as) estudiantes. El cuestionario tiene como objetivo conocer la perspectiva del estudiantado sobre los siguientes aspectos:

1. Estructuración de competencias y contenidos de la clase
2. Claridad expositiva del docente

3. Organización de la clase
4. Dominio de la unidad de aprendizaje
5. Cualidades de interacción
6. Evaluación del aprendizaje
7. Método de trabajo

El segundo es un instrumento diseñado por la CIP del IIDE. Se trata de una rúbrica de evaluación docente, sustentada a través de la opinión de estudiantes del posgrado mediante cuatro preguntas abiertas, las cuales se relacionan con la labor que desempeñan los docentes como titulares de unidades de aprendizaje grupal. La información de ambos instrumentos permite conocer la perspectiva del estudiantado respecto a la docencia, y posibilita que el o la docente sea retroalimentado.

5.7. Producción del núcleo académico

La producción de la planta académica asociada al programa incluye los siguientes productos: artículos, libros y/o capítulos de libros técnicos y de texto, presentaciones en eventos profesionales especializados, productos del trabajo característicos del campo profesional o evidencias del ejercicio de una práctica profesional relevante resultados de proyectos (informes técnicos) para el sector productivo, de servicios, social y/o gubernamental, que contribuyan a la solución de problemas relevantes en el área de conocimiento del programa. Esta información se incluye en la Tabla 11

Tabla 11.*Producción del Núcleo académico 2018-2024*

Codificación:					
1. Artículos	2. Capítulos				
3. Libros	4. Presentaciones				
5. Informes técnicos					
Nombre	1	2	3	4	5
Fernando Iván Ceballos	5	2	1	5	1
Graciela Cordero Arroyo	22	4	5	16	3
Carlos David Díaz López	5	1	0	0	0
Sergio Gerardo Malaga Villegas	8	9	3	8	1
Martín Alonso Mercado Varela	10	7	3	0	0
Juan Páez Cárdenas	6	3	1	12	1
Luis Horacio Pedroza Zúñiga	16	5	4	0	1
Rubí Surema Peniche Cetzal	18	16	1	70	0

En la página del Instituto (<https://iide.ens.uabc.mx/personal>) se encuentra la semblanza y trabajo académico de los (as) investigadores (as) del IIDE. También es posible acceder a los artículos de los (as) académicos (as), ya que están vinculados a las ligas de las revistas en donde fueron publicados.

6. Vinculación

6.1 Convenios con organizaciones

El IIDE establece lazos de vinculación con distintos sectores. Esto ha sido el resultado de la experiencia en investigación educativa que el Instituto ha adquirido a lo largo de sus 34 años de vida. A continuación, se describen las principales actividades que se desarrollan en los sectores público y privado.

- **Sector público.** En este sector se tiene convenio entre el Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California (ISEP) desde el año 2020 para el desarrollo de investigación vinculada que permita a las autoridades educativas del estado de Baja California tomar decisiones con respecto a tópicos y problemáticas de interés. De igual manera, se identifican convenios con otras universidades e instituciones federales que pertenecen al sector educativo como la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) y la Secretaría de Educación Pública (SEP). En el estado, se desarrollan proyectos de investigación con la propia UABC para atender necesidades institucionales como el examen de ingreso a la licenciatura y el posgrado, los estudios para la creación y modificación de programas educativos.

6.2. Actividades de retribución social

La Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), antes Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), reconoce a la retribución social como “las actividades realizadas [...] con actores de los sectores público, social o privado para promover el acceso universal al conocimiento científico y sus beneficios sociales” (DOF, 2022b, Artículo 2, Numeral XXVIII).

La MaPDEB asume la postura de retribución social ligada al contexto y funciones que realizan los profesionales de la educación básica. En la Tabla 12 se

plantea la propuesta, no exhaustiva, de actividades de retribución social que puede realizar la comunidad estudiantil de la MaPDEB. A esta lista pueden incorporarse otras que el CIP considere relevantes.

Tabla 12.

Actividades de retribución social que puede realizar la comunidad estudiantil de la Maestría

Contexto	Actividad	Función		
		FDi	FATP	FDo
Académico	Docencia en programas de licenciatura del ámbito educativo.	x	x	x
	Creación de materiales educativos que incidan en su contexto profesional (zonas escolares o centros de trabajo).	x	x	x
	Presentación de ponencias en congresos nacionales o internacionales.	x	x	x
	Elaboración de sistemas de información que permitan sistematizar la práctica profesional.	x	x	x
Escolar	Participación en la elaboración de libros de texto gratuitos.	x	x	x
	Organización de eventos o actividades en los que su grupo presente avances de los aprendizajes adquiridos.			x
	Impulso de comunidades de práctica en beneficio de las necesidades formativas en su escuela.	x		x
Comunitario	Participación en brigadas para el involucramiento de padres de familia en los procesos de aprendizaje de la comunidad estudiantil.			x
	Organización de actividades de vinculación entre la escuela y la comunidad en beneficio de la comunidad estudiantil.			x
	Organización de eventos culturales, deportivos y académicos en la comunidad.			x

Nota. FDi – Función Directiva; FATP – Función de Asesoría Técnico Pedagógica; FDo: Función Docente. Fuente. Elaboración propia.

Como se identifica en la Tabla 12 las actividades de retribución social están organizadas de acuerdo con tres contextos en los que participan los profesionales de la educación básica: académico, escolar y comunitario. El primer contexto se enfoca en vinculación de las funciones educativas en la educación básica (directivos (as), Asesor (a) Técnico Pedagógico y docentes); el segundo contexto privilegia el trabajo que directivos (as) y docentes realizan en el colectivo escolar; finalmente, el tercer contexto alude a lo que estos actores realizan a nivel comunitario para fortalecer la comunicación escuela-comunidad.

7. Servicios de apoyo e infraestructura física

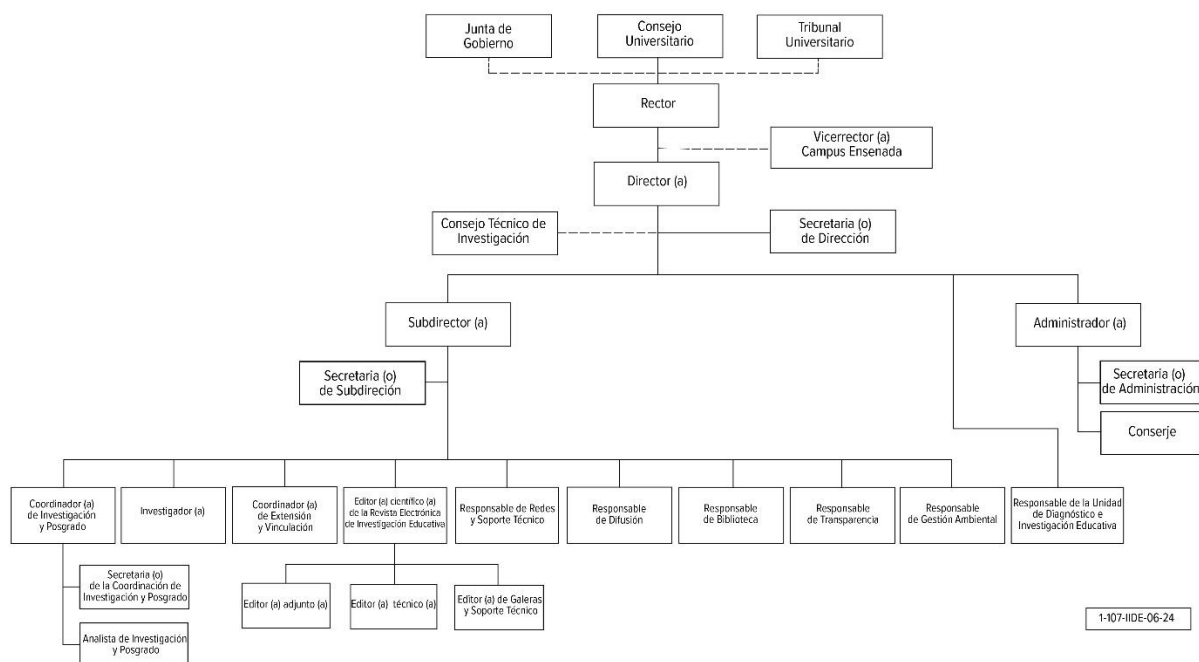
7.1. Servicios de apoyo

7.1.1. Descripción de la estructura organizacional

En la Figura 8 se presenta la estructura organizacional del IIDE, la cual se basa en el Estatuto General de la Universidad Autónoma de Baja California y en el Reglamento Interno del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.

Figura 8.

Estructura organizacional del IIDE



7.1.2. Funciones de la coordinación del programa educativo

El artículo 37 del Reglamento General de Exámenes Profesionales y Estudios de Posgrado (UABC, 2022) establece las funciones del responsable de programa educativo. De manera particular le compete:

I.- Vigilar el cumplimiento del objeto del programa y de las disposiciones legales y reglamentarias correspondientes.

II.- Apoyar a la Coordinación de Investigación y Posgrado de la unidad académica en la coordinación y desarrollo del programa en cuestión.

III.- Coadyuvar con la Coordinación de Investigación y Posgrado de la unidad académica en la propuesta de la planta docente y mantenimiento del expediente integral del programa.

IV.- Las demás que le confieren este reglamento, el Reglamento Interno y Manual de Organización y Procedimientos de la unidad académica, y demás normas universitarias aplicables vigentes.

7.1.3. Servicios de apoyo para el alumno (a)

Una prioridad institucional es la búsqueda del bienestar de la comunidad académica, lo que incluye fortalecer la salud física y mental de las y los estudiantes. Por tanto, se dará seguimiento a quienes requieren de atención continua y permanente de acuerdo con la información proporcionada al ingreso del posgrado, en especial en situaciones de algún problema de salud física, mental y emocional.

El alumnado del programa contará con el seguro facultativo al que tendrán derecho por ser estudiantes de la UABC. También, se otorgarán becas conforme a lo establecido en el Reglamento de Becas de la Universidad Autónoma de Baja California.

Además, la Coordinación del programa cuenta con una analista de posgrado que atiende y asesora a la comunidad estudiantil en todo lo relacionado

con la gestión académica durante su trayecto escolar. También se dispone de servicios en web para orientar y apoyar al estudiantado en torno a la gestión de trámites. Para contribuir al estilo de vida saludable de los (as) estudiantes se imparten conferencias relacionadas con la nutrición, manejo del estrés, o sugerencias para una vida sana.

7.2. Infraestructura

El IIDE dispone de una infraestructura adecuada para atender las actividades académicas relacionadas con la docencia en cualquier modalidad. A continuación, se describen los espacios de uso académico del Instituto.

7.2.1. Aulas

El IIDE cuenta con tres salones para clases: equipados con computadora portátil, proyector, pantalla de proyección, pizarrón electrónico, proyector para pizarrón electrónico, proyector de cuerpos opacos, pizarras blancas (formica), aire acondicionado, conexión a Internet, red inalámbrica y mobiliario adecuado para 62 personas.

Con la finalidad de realizar seminarios, conferencias, foros, talleres, coloquios o también la impartición de unidades de aprendizaje, el Instituto posee un salón de usos múltiples (que funciona como aula cuando es necesario). Este es un espacio de 85.6 m²; está equipado con computadora portátil, proyector, pantalla de proyección, cámaras de video, aire acondicionado, conexión a Internet y mobiliario con capacidad para 45 personas.

Por último, para los (as) estudiantes (as) se cuenta con diversos espacios que se detallan en la Tabla 13.

Tabla 13.*Espacios para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje*

Descripción	Capacidad	Cantidad	Equipo con el que se cuenta
Edificios	221	1	Proyector, pantalla, cámara web, PC, equipo audiovisual, TV 4K 70" Touch
Aulas (301,302,303)	62	3	Proyector, pantalla, cámara web, PC, equipo audiovisual, TV 4K 70" Touch (301)
Sala de estudiantes	20	1	Cuatro computadoras de escritorio, impresora/scanner, conexión a Internet, red inalámbrica, armarios para estudiantes, mesas de trabajo, dos cafeteras, un microondas, dos abanicos, un frigobar y dos sofás.
Salas para estudio (103,109 y 110)	10	3	PC, cámaras web, proyector, pantalla
Sala de usos múltiples	45	1	Sistema audiovisual, proyector, pantalla y cámara web
Biblioteca	40	1	PC, cámaras web, proyector, pantalla, sofás
Área de becarios	8	1	PC, cámaras web
Cubículos para visitantes	5	5	PC, cámaras web

7.2.2. Laboratorios y Talleres

Dada la naturaleza de los programas educativos que se ofertan, el IIDE no cuenta con laboratorios ni talleres específicos.

7.2.3. Cubículos y áreas de trabajo

El IIDE cuenta con cinco cubículos disponibles para el estudiantado. Son espacios con una superficie de 8.9 m² cada uno, para realizar actividades de estudio o

tutorías, cuentan con mesas, sillas, pizarrón y tienen una capacidad máxima de 5 personas. De la misma manera, hay áreas de trabajo en la biblioteca del IIDE, en estas áreas se dispone de un espacio destinado al resguardo del acervo bibliográfico y hemerográfico donde los (as) estudiantes, además de disponer de los recursos del acervo, cuenta con mesas de trabajo y dos cubículos (8.8 m²) para actividades en equipo (3-4 estudiantes).

Respecto a los (as) académicos (as) del núcleo básico que el programa requiere, todos poseen un cubículo de una superficie de 8.8 m², equipado con computadora de escritorio, teléfono con voz por IP, conexión a Internet, red inalámbrica, servicio de impresión y mobiliario adecuado, lo que les brinda privacidad para el desempeño de sus actividades académicas y de investigación.

También existen dos salas de reuniones. Cada una tiene una superficie de 21.8 m² y son utilizadas para reuniones de CTT, exámenes de candidatura y reuniones académicas en general; se encuentran equipadas con computadora portátil, proyector, TV, conexión a Internet y red inalámbrica; tienen capacidad para 8 personas. La Tabla 14 enlista los cubículos y áreas de trabajo.

Tabla 14.

Cubículos y áreas de trabajo

Descripción	Capacidad	Cantidad	Equipo con el que se cuenta
Salas para docentes (103,109,110,300,UDIE)	85	5	PC, cámaras web, pantalla
Almacén	16 mts ²	1	---
Cubículos	8	8	PC, Cámara web,

7.2.4. Equipo de cómputo y conectividad

Cada uno de los espacios académicos del Instituto cuenta con dos modalidades de conectividad: alámbricas e inalámbricas. En cada espacio de uso académico se tiene un cable conector a la red interna del Instituto, y de forma paralela se

dispone de una red inalámbrica (Wi-Fi) cuya cobertura comprende a cualquier espacio físico del Instituto.

Los equipos de cómputo de uso estudiantil están disponibles en la sala de estudiantes (4 equipos; 1 impresora y scanner). Estas computadoras cuentan con el software utilizado para el desarrollo de actividades de investigación educativa.

El área de mantenimiento y soporte técnico cuenta con un técnico académico que apoya en materia de cómputo e informática, así como en actividades asociadas con la instalación y mantenimiento de equipo, y asesoramiento a estudiantes, investigadores (as) y personal de apoyo.

Las computadoras de escritorio cuentan con la paquetería de Microsoft Office, Acrobat Reader, antivirus, zoom y están conectadas a la red alámbrica de la universidad lo que permite que cuenten con la seguridad del firewall que contrata la UABC. Asimismo, el servicio de internet que posee la universidad es de 1GB por lo que la velocidad es adecuada para los equipos que se encuentran instalados en nuestro instituto. Del mismo modo, al ser parte de la planta estudiantil se obtiene un correo institucional que proporciona la suite de Google (Gmail, almacenamiento de 100 GB en drive, documentos, hojas de cálculo, etc.). A todos los equipos del instituto se les realiza un mantenimiento preventivo cada tres meses. Asimismo, con los ingresos propios, se contemplan planes de adecuación de la tecnología disponible a los cambios tecnológicos. En la Tabla 15 se presenta el equipo de cómputo y conectividad.

Tabla 15.

Equipo de cómputo y conectividad.

Edificio - Laboratorio	Capacidad / Equipo representativo	Mobiliario	Acceso a internet	Mantenimiento
Sala de estudiantes	4 computadoras de escritorio Impresora multifuncional	3 mesas y 16 sillas para el uso Wifi si traen laptops,	Sí	Mantenimiento preventivo cada 3 meses

Edificio - Laboratorio	Capacidad / Equipo representativo	Mobiliario	Acceso a internet	Mantenimiento
		tabletas o smartphones.		
Sala de becarios	8 computadoras	Escritorios con sillas de oficina	Sí	Mantenimiento preventivo cada 3 meses
Biblioteca	2 computadoras de escritorios	Escritorios con sillas de oficina	Sí	Mantenimiento preventivo cada 3 meses

7.2.5. Equipo de apoyo didáctico

En todos los salones se encuentran adaptados con pizarrones, proyectores y computadoras con cámaras web para clases híbridas. En uno de los salones se tiene instalada una pantalla táctil para clases interactivas. En la Tabla 16 se enlistan algunos de los equipos de apoyo didáctico con los que cuenta el Instituto.

Tabla 16.

Equipo de apoyo didáctico.

Descripción	Cantidad	Equipo con el que se cuenta
Pizarrón	11	Pizarrón blanco
Pantalla táctil	1	Pantalla táctil 70"
Cámara web	1	Para la creación de videos didácticos ya que se manipula con control de gestos.

7.2.6. Acervos bibliográficos

El IIDE cuenta con una biblioteca periférica especializada en educación. A la fecha se cuenta con 920 títulos y 1,041 volúmenes, 213 tesis impresas, 131 revistas y 448 videos en formato CD y DVD. El acervo se conforma de documentos, libros,

handbooks, revistas especializadas, tesis y videos (seminarios de investigación y conferencias), todo ello disponible para préstamo.

Además de estos recursos, los (as) estudiantes tienen acceso a los recursos bibliográficos y hemerográficos de las bibliotecas: Central Ensenada y Valle dorado de la UABC en Ensenada. El acervo bibliográfico de la Biblioteca Central Ensenada dispone de 27,656 títulos y 37,761 volúmenes, mientras que la Biblioteca Valle Dorado tiene 21,327 títulos y 33,848 volúmenes.

En la Tabla 17 se presenta una muestra de los recursos con los que se cuenta para el programa en la biblioteca del IIDE.

Tabla 17.

Acervos bibliográficos.

Editorial	Contenido	Área del conocimiento
Newton Edición y Tecnología Educativa	La formación en línea del profesorado de educación básica en México. Aportes desde la investigación educativa (Cordero, 2022).	Formación del profesorado
Editorial Académica Española	Modelos de formación docente: estudio de prácticas de formación de profesores de educación básica en México y Latinoamérica (Castro-López, 2015).	Formación del profesorado
Narcea	Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio (Marcelo y Vaillant, 2024)	Formación del profesorado
Newton Edición y Tecnología Educativa	Formación docente y directiva a través del empleo de casos de enseñanza (García Garduño, 2021).	Formación del profesorado
Newton Edición y Tecnología Educativa	Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo (Fortoul y Fierro, 2021).	Formación del profesorado
Juan Pablos	Evaluación de la formación continua de docentes: Investigaciones desde la Escuela Normal de Baja California (Cordero et al., 2021).	Formación del profesorado

Editorial	Contenido	Área del conocimiento
Octaedro	¿Cómo aprenden los docentes? tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos (Hernández et al., 2020).	Formación del profesorado
Routledge	Handbook of Formative Assessment in the Disciplines /edited by Heidi L. Andrade, Randy E. Bennett, and Gregory J. Cizek (2019).	Investigación educativa
SAGE	The Sage Handbook of Research on Teacher Education /edited by D. Jean Clandinin and Jukka Husu (2017).	Investigación educativa
INAI	Tiempos de cambio: Transparencia y Educación de Calidad (Heredia y Rojas, 2018).	Políticas educativas
Balam	Políticas, programas y reformas educativas. Significaciones y recreaciones (Malaga, Tinajero y Páez, 2024)	Políticas educativas
Balam	Miradas en torno a la educación, lo global/ universal y lo político (López, 2022).	Políticas educativas
Balam	Educación neoliberal: Perspectivas críticas desde el análisis político de discurso (García Contreras, 2021).	Políticas educativas
Mira	Orientaciones y prácticas en la formación de profesores de educación básica (Araujo-García, 2014).	Psicología educativa
Routledge	The Handbook of Cognition and Assessment: Frameworks, Methodologies / edited by André A. Rupp and Jacqueline P. Leighton (2017).	Psicología educativa
Códice	Perspectivas y retos en los sistemas y ambientes educativos para el desarrollo de procesos de aprendizaje (Torres, 2021).	Psicología educativa
Artificios	Rutas de trabajo en la formación disciplinar: acercamientos desde la	Psicología educativa

Editorial	Contenido	Área del conocimiento
	psicología y la educación (Ramírez, et al., 2020).	
SAGE	Educational and Psychological Measurement (Finch & French, 2019).	Psicología educativa
McGraw Hill	El diseño de textos digitales interactivos (Salinas, 2022).	Tecnologías en educación

7.3. Operación del programa educativo no escolarizado

7.3.1. Sistema de administración de unidades de aprendizaje en línea

La administración de las unidades de aprendizaje para este programa en línea se apoya en la Plataforma Blackboard, la cual provee un enfoque flexible y personalizado, pensado para responder a las necesidades de los profesionales en educación. Cada unidad de aprendizaje incluirá actividades interactivas y ejercicios basados en situaciones reales, con el fin de facilitar la participación y la aplicación inmediata de los conocimientos adquiridos.

Blackboard es una plataforma de aprendizaje en línea que permite gestionar cursos y materiales de aprendizaje. Tiene la opción de creación y entrega de contenido, la gestión de tareas y evaluaciones, y la comunicación y colaboración entre estudiantes y profesores. En cuanto a la gestión de cursos, Blackboard permite a los (as) profesores (as) crear y organizar cursos, añadir contenido, y establecer fechas de entrega. Además, ofrece herramientas de comunicación como chats, foros y videoconferencias para facilitar la interacción entre estudiantes y profesores (as). En lo referente a la evaluación y seguimiento, posibilita a los (as) profesores (as) evaluar el progreso del estudiantado, realizar evaluaciones, y mantener un registro de calificaciones. Asimismo, los (as) estudiantes pueden acceder a materiales de aprendizaje, tareas, exámenes y otros recursos relevantes para sus cursos. También facilita la colaboración entre estudiantes a través de herramientas como foros de discusión y herramientas de

colaboración en línea. Finalmente, cuenta con una aplicación móvil para que el estudiantado pueda acceder a sus cursos y materiales de aprendizaje desde dispositivos móviles.

Un aspecto clave de este sistema es la integración de analíticas de aprendizaje, que ofrecerán un seguimiento continuo del progreso de cada estudiante. Estas analíticas permiten a los (as) profesores (as) generar recomendaciones personalizadas y ajustar las rutas de aprendizaje de acuerdo con las necesidades específicas de cada participante. Esto no solo beneficiará al estudiantado, sino que también proporcionará a los (as) docentes información valiosa para ajustar el diseño de los contenidos y actividades.

La flexibilidad también se reflejará en la variedad de recursos disponibles. Los (as) estudiantes podrán acceder a diferentes tipos de contenido, como artículos, videos, podcasts y materiales descargables, además de participar en foros y proyectos colaborativos. Este enfoque inclusivo busca atender diferentes estilos de aprendizaje y fomentar la participación.

Asimismo, el uso de herramientas de colaboración, como los Grupos dentro del sistema de gestión del aprendizaje que provee la plataforma Blackboard, permitirá al estudiantado interactuar y trabajar en proyectos conjuntos, fortaleciendo el aprendizaje entre pares. Con el apoyo de herramientas interactivas como H5P, el aprendizaje será más dinámico y enfocado en la práctica, permitiendo que los (as) estudiantes no solo adquieran teoría, sino que la apliquen de manera inmediata en su entorno profesional.

7.3.2. Sistemas de evaluación en línea

El sistema de gestión del aprendizaje que provee la plataforma Blackboard permite contar con herramientas para la evaluación enfocada en el aprendizaje continuo y reflexivo. A través de este sistema, se podrán configurar tanto evaluaciones formativas como sumativas, ofreciendo retroalimentación automatizada e inmediata en actividades como cuestionarios y simulaciones.

Estas evaluaciones estarán diseñadas para que los profesionales de la educación reciban comentarios claros sobre su progreso, permitiéndoles reflexionar sobre su desempeño y fomentar un proceso constante de mejora.

Cada evaluación incluirá rúbricas detalladas con criterios claros y pertinentes desde el inicio de cada actividad. Estas rúbricas no solo facilitarán la autoevaluación, sino que también apoyarán la evaluación entre pares, promoviendo la reflexión sobre el aprendizaje. Además, el estudiantado tendrá la oportunidad de participar en evaluaciones colaborativas, donde podrán analizar el trabajo de sus compañeros (as) y ofrecer retroalimentación, reforzando así su comprensión y desarrollo crítico.

Con el fin de garantizar la integridad académica, se integrará la herramienta *SafeAssign*, que se encargará de detectar posibles casos de plagio en los trabajos escritos. Esta revisión exhaustiva asegurará la originalidad de los trabajos entregados, promoviendo prácticas académicas éticas. A su vez, los profesionales de la educación recibirán orientación sobre la importancia de la honestidad académica y el valor de producir trabajos originales y bien fundamentados.

7.3.3. Sistemas de comunicación síncrona

El sistema de comunicación síncrona utilizará la plataforma integrada *Blackboard Collaborate*, que permite realizar videoconferencias en vivo directamente dentro del entorno de aprendizaje. Estas sesiones brindarán un espacio de interacción activa, donde el estudiantado podrá participar en debates, talleres y actividades colaborativas que complementarán el aprendizaje asincrónico.

Blackboard Collaborate ofrece sesiones accesibles y dinámicas, con la opción de grabar las clases para que aquellos estudiantes que no puedan asistir en tiempo real puedan acceder a ellas de manera asincrónica. Las grabaciones incluirán subtítulos automáticos, lo que garantizará la accesibilidad para estudiantes con diversas necesidades, promoviendo un entorno más inclusivo.

Además, se establecerán espacios de colaboración en línea a través de foros de discusión, blogs y wikis, lo que permitirá que las conversaciones entre estudiantes y profesores (as) continúen de manera asincrónica. Estos espacios actuarán como un vínculo entre las actividades síncronas y asincrónicas, facilitando el seguimiento de tareas, proyectos grupales y discusiones más profundas sobre los temas abordados en las sesiones.

Este enfoque de comunicación asegurará que el estudiantado tenga múltiples oportunidades de interactuar con los contenidos, sus compañeros (as) y los (as) docentes. Para fomentar una mayor participación, las sesiones síncronas se diseñarán de manera dinámica y participativa, utilizando herramientas colaborativas como pizarras digitales, encuestas en tiempo real y trabajo en grupos pequeños, lo que favorecerá la interacción activa y el aprendizaje entre pares.

7.3.4 Equipo de cómputo, software y conectividad

Cada uno de los espacios académicos del Instituto cuenta con dos modalidades de conectividad: alámbricas e inalámbricas. En cada espacio de uso académico se tiene un cable conector a la red alámbrica que llega a través de fibra óptica del Departamento de Informática y Bibliotecas y de forma paralela se dispone de una red inalámbrica que cuenta con 15 puntos de acceso para el edificio proporcionando alta cobertura dentro de los dos pisos del Instituto.

El servicio de internet es 2.5 Gb es simétrico de grado empresarial de alta disponibilidad, redundancia por fibra óptica, el enlace redundante es de la misma capacidad que el enlace principal. La tecnología de red inalámbrica utilizada es de la marca streaming trabaja tanto la banda de 2.4 y 5G y tiene la capacidad de escalabilidad para trabajar en 6G.

En el área de mantenimiento y soporte técnico del Instituto, un técnico académico apoya en materia de cómputo e informática, así como en actividades asociadas con la instalación y mantenimiento de equipo, y asesoramiento a

estudiantes, investigadores (as) y personal de apoyo. Este personal será el encargado de dar apoyo al estudiantado de la Maestría.

7.3.5. Acervo bibliográfico digital

En el acceso a los servicios en línea del Catálogo Cimarrón cada estudiante dispone de una cuenta de correo institucional UABC. Desde el sitio web principal de Biblioteca (<https://bibliotecas.uabc.mx/>) se les permite a los (as) estudiantes utilizar diversos servicios: Catálogo Cimarrón, Base de datos, Libros electrónicos, Revistas UABC, Recursos abiertos y Revistas A – Z. También se puede tener acceso a cursos online de capacitación para el manejo de estos servicios.

La UABC está suscrita a recursos bibliográficos digitales de información científica y tecnológica. La colección digital se integra por 23 bases de datos para consulta de revistas arbitradas, artículos académicos, ensayos, etc. (Véase Figura 9).

Figura 9.

Bases de datos de la UABC en el Catálogo Cimarrón



Las bases de datos como *American Association for the Advance of Science*, *Annual Reviews*, *Cambridge Collection*, *EBSCO*, entre otras, incorporan temáticas relacionadas con las ciencias educativas, sociales y humanidades, que eventualmente puedan ser un apoyo a los temas de la MaPDEB.

El acervo de libros electrónicos es extenso de diversas editoriales. Actualmente se cuenta con la suscripción a 12 editoriales para consulta de libros

electrónicos de las diferentes áreas de conocimiento. En el caso del Programa, se cuenta con recursos en *EBSCO*, *McGraw Hill Education* y *Pearson* (Véase Figura 10).

Figura 10.

Catálogo de editoriales de libros electrónicos



También se cuenta con una colección de 1,083 audiolibros de literatura en español de reconocidas editoriales.

Un recurso más es la Hemeroteca Virtual donde se agregan enlaces de revistas de acceso abierto por carrera a la cuales se puede ingresar desde cualquier computadora con conexión a internet. Además, en la página del IIDE se cuenta con 187 tesis de maestría y 60 tesis de doctorado digitalizadas y de libre acceso para el estudiantado.

Los (as) académicos (as) del Instituto responden de manera oportuna a las solicitudes de la Biblioteca Central para la compra de libros o material adecuado a nuestros programas. Además, con presupuesto de los proyectos, también se compra material para la Biblioteca del IIDE.

7.3.6. Equipo de apoyo didáctico

Blackboard ofrece distintas funcionalidades para el apoyo didáctico, brindando al profesorado las herramientas para gestionar contenidos, evaluar, colaborar y hacer seguimiento del progreso del estudiantado de manera eficiente. Sus funciones permiten:

Gestión de Contenidos:

- Cargas de archivos: Permite a los (as) docentes cargar y organizar documentos, presentaciones, imágenes, videos y otros recursos educativos.
- Carpetas y módulos de contenido: Facilita la estructuración de las unidades de aprendizaje en carpetas y módulos organizados por temas o semanas.
- Contenidos multimedia: Integración de videos, podcasts y otros formatos multimedia para enriquecer las lecciones.
- Material descargable: El estudiantado puede acceder a archivos que se pueden descargar directamente desde la plataforma.
- Enlaces externos: Posibilidad de agregar enlaces a recursos externos como artículos, páginas web y herramientas adicionales.

Evaluaciones y Retroalimentación

- Cuestionarios y exámenes: Herramientas para crear pruebas y exámenes en línea, con diferentes tipos de preguntas (opción múltiple, verdadero/falso, respuesta corta, etc.).
- Tareas: Espacios para que los (as) estudiantes entreguen sus trabajos de manera electrónica.

- Retroalimentación automática: Posibilidad de configurar retroalimentación inmediata en los cuestionarios y pruebas.
- Rúbricas: Herramienta que permite crear rúbricas detalladas para la evaluación objetiva de tareas y trabajos.
- Autoevaluación y evaluación entre pares: Opciones para que los (as) estudiantes se autoevalúen o revisen el trabajo de sus compañeros, facilitando la reflexión crítica.
- *Safe Assign*: Herramienta de detección de plagio que asegura la originalidad de los trabajos entregados.
- Grupos de evaluación: Permite crear grupos dentro de la plataforma para tareas colaborativas con evaluación compartida.

Comunicación y Colaboración

- Foros de discusión: Espacios para la participación asíncrona donde estudiantes y docentes pueden intercambiar ideas y debatir sobre los temas del curso.
- Mensajería interna: Sistema de mensajería privada que facilita la comunicación entre estudiantes y docentes dentro de la plataforma.
- Blogs y wikis: Herramientas de escritura colaborativa donde el estudiantado pueden crear entradas de blog o trabajar juntos en proyectos wiki.
- *Blackboard Collaborate*: Plataforma de videoconferencia integrada para sesiones síncronas, que permite compartir pantallas, interactuar en tiempo real, grabar sesiones y más.
- Pizarras digitales: Herramienta dentro de Blackboard Collaborate para que docentes y estudiantes dibujen y escriban en tiempo real durante las clases en vivo.
- Grupos de trabajo: Posibilidad de crear grupos de estudiantes para proyectos colaborativos, con acceso a foros, wikis y herramientas de comunicación privadas.

Seguimiento y Análisis del Aprendizaje

- **Analíticas de aprendizaje:** Permite a los (as) docentes visualizar el progreso del estudiantado mediante informes detallados sobre su participación, rendimiento y acceso a los contenidos.
- **Panel de calificaciones:** Registro de las notas de los (as) estudiantes en todas las actividades evaluadas, con opciones para calcular promedios y generar informes.
- **Monitoreo de actividad:** Función que permite rastrear la interacción del estudiantado con los materiales del curso, como tiempo de acceso y participación en actividades.
- **Alertas automáticas:** Sistema que envía notificaciones cuando un estudiante está en riesgo de bajo rendimiento o falta de participación.

Personalización y Flexibilidad

- **Modificación de rutas de aprendizaje:** Permite a los (as) docentes ajustar el contenido y las actividades de acuerdo con el progreso individual de los (as) estudiantes.
- **Disponibilidad de contenido condicionada:** Posibilidad de mostrar u ocultar contenidos y actividades según la fecha, el progreso del estudiante o el rendimiento en tareas previas.
- **Adaptación de contenido multimedia:** Blackboard permite integrar diversas herramientas externas, como H5P, para crear actividades interactivas y multimedia adaptadas al curso.

Herramientas de Accesibilidad

- **Subtítulos automáticos:** *Blackboard Collaborate* incluye la opción de subtítular automáticamente las sesiones en vivo para garantizar la accesibilidad.

- Ally para *Blackboard*: Herramienta que ayuda a los (as) docentes a verificar la accesibilidad de los recursos cargados en la plataforma, proporcionando opciones de formato alternativo para estudiantes con necesidades especiales.
- Grabación de sesiones: Las videoconferencias pueden ser grabadas y compartidas para que el estudiantado acceda a ellas en cualquier momento.

7.3.7. Servicios de Soporte Técnico

El programa ofrecerá un servicio de soporte técnico para que estudiantes y docentes puedan usar sin problemas todas las herramientas y recursos digitales del sistema de gestión del aprendizaje. Este servicio brindará ayuda personalizada para resolver dudas sobre el acceso a la plataforma, el uso de recursos educativos, la configuración de dispositivos y las herramientas de comunicación. El soporte estará disponible a través de chat en línea y correo electrónico, ofreciendo respuestas rápidas y eficientes.

También se proporcionarán tutoriales para explicar el uso básico de la plataforma y sus herramientas integradas, como videoconferencias, foros y espacios de trabajo colaborativo. Estos tutoriales estarán en formato escrito y en video para facilitar el acceso a las soluciones.

Los (as) académicos (as) cumplen con los requisitos de haber aprobado la formación docente mínima indicado por el Centro de Investigación para el Aprendizaje Digital (Blackboard para el trabajo en línea, Conducción de Cursos en Línea, y Diseño instruccional para cursos en línea), lo cual asegura la calidad de los cursos en línea.

8. Recursos financieros para la operación del programa

El pago que se prevé es de \$2,000.00M.N. mensuales por persona. Este monto se cobraría a lo largo de los 12 meses del año. Es decir, el costo de la maestría es de \$24,000.00 anuales.

En función de la capacidad del NA de la MaPDEB se proyecta recibir 25 alumnos (as) por generación anual; en ese sentido, se estima el monto anual de ingreso en \$600,000.00 M.N. A este monto, se le deben restar los siguientes gastos fijos por año descritos en la Tabla 18.

Tabla 18.

Gastos fijos por año

Gasto anual	Monto
Overhead UABC 30%	\$180,00.000
Becas por matrícula para comunidad UABC o egresados (as)	\$96,000.00
Pago de 2 maestros (as) de tiempo parcial por semestre (\$600 por hora, por 31 horas de trabajo) Las 31 horas de trabajo consideran 15 horas sincrónicas más 16.25 de horas asincrónicas, es decir el 50% del tiempo asincrónico) (\$18,600 por maestro (a) x 4 maestros (as). Gasto anual)	\$74, 400.00
Total	\$350,400.00

De acuerdo con esta estimación, la maestría reportaría un ingreso anual de \$249,600.00 por generación.

9. Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2022). *Anuarios estadísticos de educación superior. Ciclos escolares 2012-2013 y 2022-2023*.
- Beach, P., Favret, E. & Minuk, A. (2021). Online teacher professional development in Canada: A Review of the research. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 47(2). DOI: <https://doi.org/10.21432/cjlt27948>
- Comisión Nacional para la Mejora de la Educación (Mejoredu). (2022). La mejora continua de la educación: Principios, marco de referencia y ejes de actuación.
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora de la Educación (Mejoredu) (2024). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2023. Cifras del ciclo escolar 2021-2022.
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2023.pdf>
- Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES). (2023). Marco general del sistema de evaluación y acreditación de la educación superior.
https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco_gral_SEAES.pdf
- Cordero, G. & Cano, E. (2022). Oferta formativa en línea para docentes de México y España. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13: 1 – 21.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1534
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019a). Ley General de Educación.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019b). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Los Maestros

- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2022a). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (Anexo).
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2022b). *REGLAMENTO de Becas para el Fortalecimiento de la Comunidad de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación*.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php%3Fcodigo=5645801%26fecha=16/03/2022&print=true
- Díaz-Barriga, A. (2021). Relaciones entre currículo y didáctica: Conceptualizaciones, desafíos y conflictos. *Roteiro*, 46, e26597.
<https://doi.org/10.18593/r.v46i.26597>
- Escriba, M. E. (2022). Desarrollo de competencias digitales en los docentes post pandemia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 817-825. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.151>
- Flores-Flores, B., & Trujillo-Pérez, J. (2021). Los retos de la educación a distancia en las prácticas educativas durante la pandemia de COVID-19. *Revista RedCA*, 4(10), 73. <https://doi.org/10.36677/redca.v4i10.16558>
- García Areito, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1): 9-32. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/28080>
- Garrido-Lastra, M. I., & González-Romero, M. Á. (2022). Evaluando la Política Educativa Básica: Un impacto al ODS desde la reforma educativa para México. *Alternancia - Revista de Educación e Investigación*, 4(6), 66-80.
<https://doi.org/10.33996/alternancia.v4i6.821>
- Green, J. (2023). Primary students' experiences of formative feedback in mathematics. *Education Inquiry*, 14(3), 285-305.
<https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1995140>

- Gobierno del Estado de Baja California. (2023). Plan Estatal de Desarrollo de Baja California 2022-2027. Gobierno de Baja California.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2024a). Encuesta Nacional de Población y Empleo.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2024b). Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2022/2023. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=8c29ddc6-eeca-4dcc-8def-6c3254029f19>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). (2024). Maestría en Educación (MEE-V) (En Línea). Posgrados y Educación Continua. <https://maestriasydiplomados.tec.mx/posgrados/maestria-en-educacion-en-linea>
- Joaqui, D., & Ortiz Granja, D. N. (2020). La educación bajo el signo de la complejidad. *Sophía*, 29, 157-180. <https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.05>
- Martínez-García, B. (2023). La Nueva Escuela Mexicana y la Contingente Evolución del Sistema Educativo. *Revista ISCEEM*, 1(32). <http://dx.doi.org/10.22136/isceem21202295>
- Mera-Ángeles, A. L. (2023). Importancia de la profesionalización docente en la educación básica en México. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(S1), 177-186
- Rivera-del-Valle, M. D. (2023). Objetivos mundiales en la función docente dentro de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 2(3), 35-44. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v2i3.60>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional. 2023-2024. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024_bolsillo.pdf

Secretaría de Educación Pública /USICAM (2023). Perfiles profesionales criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivos y de supervisión escolar. http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2024-2025/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

Secretaría de Educación Pública / USICAMM (2024). Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2025-2026. http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Acuerdo_Admision_EB.pdf

UNESCO. (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>

UNESCO. (2020a). Guía para el desarrollo de políticas docentes. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>

UNESCO. (2020b). World Teachers' Day 2020 Fact Sheet. UNESCO

UNESCO. (2021). Reaching Out To All Learners: a resource pack for supporting inclusion and equity in education. UNESCO

UNESCO. (2023). Inclusión y Equidad en Educación. SITEAL.

UABC. (2016). Código de ética. UABC

UABC. (2019). Estatuto General de la Universidad Autónoma de Baja California. UABC

UABC. (2020). Protocolo de atención y seguimiento a casos de violencia de Género de la Universidad Autónoma de Baja California. UABC

UABC. (2021). Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California. UABC

UABC. (2022). Reglamento General de Exámenes Profesionales y Estudios de Posgrado. UABC.

UABC. (2023). Plan de Desarrollo Institucional 2023-2027. UABC.

- UABC. (2024). Protocolo para la atención integral de casos de violencia en razón de género en la Universidad Autónoma de Baja California. <https://gaceta.uabc.mx/edicionesanteriores/gaceta-583-edicion-especial>
- Universidad Autónoma de México. (2024). Programa de maestría en Pedagogía. <https://www.posgrado.unam.mx/programa/pedagogia-maestria/>
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2023). Maestría en Innovación Educativa. Posgrado UANL. https://posgrado.uanl.mx/ofertas_educativas/maestria-en-innovacion-educativa/
- Universidad del Valle de México. (2024). Maestría en Educación con Orientación en Innovación y Tecnología (En línea). Oferta Académica UVM. <https://uvm.mx/oferta-academica/maestrias-posgrados/sociales-online/maestria-en-educacion-con-orientacion-en-innovacion-y-tecnologia-educativa>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2024). Maestría en Educación Básica. MEB UPN.
- Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: Una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109-118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Vázquez, M.A. y Cordero, G. (2024). La formación en línea del profesorado de educación básica: ventajas y retos desde la opinión de los actores institucionales en el sexenio 2012-2018. En Cordero, G. (Coord.). (2024). *Hacia la construcción de un modelo para la formación en línea del profesorado de educación básica* (pp. 47-84). Newton
- https://www.researchgate.net/publication/385312029_HACIA_LA_CONSTRUCCION_DE_UN_MODELO_PARA_LA_FORMACION_EN_LINEA_DEL_PROFESORADO_DE_EDUCACION_BASICA
- Ventura-Álvarez, F. (2023). Las implicaciones de la nueva escuela mexicana en el proceso pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, 12(8), 161-174. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1996>

10. Anexos

Anexo 1. Evaluaciones de pares externos



EVALUACIÓN DE LA MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA

1. DATOS DEL DICTAMINADOR

NOMBRE COMPLETO	Fabio Fuentes Navarro
INSTITUCIÓN	Universidad Pedagógica Veracruzana
NOMBRE	Profesor Titular TC
ÁREA DE ADSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL	Departamento de Investigación
DISCIPLINA/SUBDISCIPLINA	Educación/Formación docente/Política educativa
ESPECIALIDAD(ES)	Formación, profesionalización y actualización del profesorado, Políticas educativas en Educación Básica y Educación Superior, Mediación Pedagógica, Desescolarización de la Educación, Análisis Político de Discurso y Educación comparada.
GRADO ACADÉMICO	Doctorado (titulado)
TÉLEFONO CELULAR	+52 (228) 169 9306
E-MAIL PERSONAL E INSTITUCIONAL	fabiofuentesnavarro@gmail.com y ffuentes@msv.gob.mx

2. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL DOCUMENTO

TIPO DE DOCUMENTO:	Propuesta institucional
TÍTULO DEL DOCUMENTO:	Maestría en Práctica Docente en Educación Básica
INSTITUCIÓN DE PROCEDENCIA:	Universidad Autónoma de Baja California
ÁREA DE REMISIÓN:	Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Campus Ensenada.
NOMBRE DEL REMITENTE:	Dra. Edna Luna Serrano. Directora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (IIDE-UABC).
FECHA DE RECEPCIÓN:	8 de mayo de 2025
FECHA DE ENTREGA:	2 de junio de 2025

3. ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN

OBJETIVO DE LA EVALUACIÓN	DIMENSIONES DE ANÁLISIS
PONDERAR EL NIVEL DE DESEMPEÑO A PARTIR DE CONSIDERAR EL CRITERIO DE EVALUACIÓN EN CADA DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	1. Pertinencia y alineación con estándares educativos.
	2. Calidad de la formación y resultados de aprendizaje.
	3. Cualificación docente y recursos de apoyo.
	4. Impacto, autoevaluación y participación.
	5. Costo y opciones de financiamiento.

4. NIVELES DE DESEMPEÑO

DESEMPEÑO	NIVEL	DESCRIPTOR
	ALTO	Sobresaliente con respecto a lo esperado.
	MEDIO	Similar con respecto a lo esperado.
	MEDIO BAJO	Por debajo con respecto a lo esperado.
	INSUFICIENTE	Deficiente con respecto a lo esperado.

1. PRIMERA DIMENSIÓN: PERTINENCIA Y ALINEACIÓN CON ESTÁNDARES EDUCATIVOS

CRITERIO DE EVALUACIÓN	El programa debe abordar integralmente demandas de la educación básica (inclusión, equidad, competencias digitales), alinearse con políticas educativas nacionales e internacionales y reflejar estándares de calidad y pertinencia social con un enfoque innovador.
------------------------	--



ANÁLISIS	FORTALEZAS	- El documento presenta un análisis exhaustivo de necesidades sociales (pp. 6-12), identificando demandas como inclusión, equidad, competencias digitales y metodologías activas. - A nivel nacional, la MaPDEB se alinea con el Plan de Estudio 2022, que establece que "la educación debe ser inclusiva, pertinente, equitativa y de calidad" (Diario Oficial de la Federación, 2022, p. 3), y con los principios de Mejor Edu, que promueven "una educación humanista, científica, inclusiva y equitativa" (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022, p. 12). - A nivel internacional, la MaPDEB responde al ODS 4 de la UNESCO, que busca "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (UNESCO, 2021, p. 7). - La modalidad no escolarizada aborda la demanda de formación flexible, ya que "el aumento de matrícula en programas no escolarizados ha crecido un 15% anual en México entre 2018 y 2022" (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2022, p. 24).
	FUNDAMENTO	- Vaillant y Manso (2022) destacan que "la formación docente debe responder a las necesidades específicas de los contextos locales, al tiempo que se alinea con estándares globales de calidad" (p. 112), un desafío que la MaPDEB cumple al vincular su currículo con necesidades de Baja California (p. 6) y estándares internacionales (p. 14). - Sin embargo, Cordero y León (2024) advierten que "los programas no escolarizados enfrentan retos en la personalización del aprendizaje, lo que puede limitar su pertinencia en contextos heterogéneos" (p. 45). Bautista-García y Zúñiga-Rodríguez (2021) señalan que "la incorporación de TIC en la educación básica debe considerar las disparidades de acceso entre zonas urbanas y rurales" (p. 85).
	LIMITACIONES	- El programa carece de ejemplos concretos de tecnologías emergentes, como inteligencia artificial, que "están transformando la educación al permitir personalización y análisis predictivo" (Harris et al., 2022, p. 160). - No se detallan estrategias para subcontextos rurales. - La falta de encuestas a empleadores (p. 46) limita la evidencia de pertinencia.
	EVIDENCIAS	- Análisis de necesidades sociales (pp. 6-11). - Alineación con Plan de Estudio 2022 y Mejor Edu (pp. 9, 20, 249). - Enfoque en inclusión, equidad y TIC (pp. 11, 19). - Modalidad no escolarizada (p. 16).
	ASPECTO POR MEJORAR	El planteamiento de la MaPDEB aborda demandas educativas claras, específicas y pertinentes, y está alineado con políticas nacionales e internacionales, aunque, más allá del "Enfoque en inclusión, equidad y TIC", adolece de innovaciones disruptivas en lo curricular y la pedagógica.
EVALUACIÓN		Medio

2. SEGUNDA DIMENSIÓN: CALIDAD DE LA FORMACIÓN Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE

CRITERIO DE EVALUACIÓN	El currículo debe basarse en competencias específicas para educación básica, con resultados de aprendizaje claros, medibles y evaluados sistemáticamente, fomentando investigación educativa aplicada y metodologías activas innovadoras.	
ANÁLISIS	FORTALEZAS	- La MaPDEB se centra en competencias como metodologías activas (aprendizaje basado en proyectos, problemas, STEAM), evaluación formativa, TIC y enseñanza inclusiva (pp. 5, 9, 129, 200, 201, 210, 212, 239). Estas responden a la Secretaría de Educación Pública (2023), que identifica "la necesidad de fortalecer competencias digitales y metodologías activas en docentes de educación básica" (p. 15). - Promueve la investigación-acción, que Díaz-Barriga (2021) define como "un enfoque que permite a los docentes reflexionar sobre su práctica y generar conocimiento aplicado" (p. 26597). - La flexibilidad curricular (p. 38, 67) se alinea con UNESCO (2019), que recomienda "currículos que integran competencias TIC para responder a las demandas del siglo XXI" (p. 12).
	FUNDAMENTO	- Bermúdez-Mendieta (2021) afirma que "el aprendizaje basado en problemas fomenta el pensamiento crítico y la resolución de problemas en contextos reales" (p. 80). - Sin embargo, García-Peñalvo y Corall (2020) advierten que "la educación en línea requiere sistemas de evaluación formativa robustos para garantizar la calidad de los aprendizajes" (p. 90). - Brennan (2023) destaca que "la medición de resultados de aprendizaje debe basarse en instrumentos validados para garantizar confiabilidad" (p. 45).



		– Navarro-Cazales et al. (2020) señalan que “la falta de evidencia de impacto es común en programas nuevos debido a su reciente implementación” (p. 150).
	LIMITACIONES	31. Los planes de mejora no están documentados (p. 24). 32. La participación de los actores se limita a los comités de atención al programa educativo (p. 38).
	EVIDENCIAS	– Seguimiento de egresados planificado (p. 46). – Autoevaluación y comités explíitos (pp. 24, 38-40). – Promoción de valores éticos (p. 19).
	ASPECTO POR MEJORAR	33. El programa planifica autoevaluación y participación, pero la falta de evidencia de impacto reduce su calificación.
EVALUACIÓN		Alto

DIMENSIÓN 5: COSTO Y OPCIONES DE FINANCIAMIENTO

CRITERIO DE EVALUACIÓN	El programa debe tener un costo competitivo comparado con otras instituciones, ofrecer opciones de becas o apoyos financieros, y justificar su retorno de inversión mediante oportunidades laborales.	
ANÁLISIS	COSTO TOTAL	34. El documento MaPDEP se especifica el costo total de la MaPDEB.
	BECAS Y APOYOS	35. En el apartado “Recursos financieros para la operación del programa”, lo que respecta a las “Becas por matrícula para comunidad UABC o Egresados” requiere información acerca de los mecanismos para su obtención.
	RETORNO DE INVERSIÓN	36. La MaPDEB está dirigida a docentes en servicio, con el propósito de mejorar sus prácticas y cumplir con requisitos de profesionalización (p. 25). Según el Instituto Mexicano para la Competitividad, “un profesionista con posgrado gana hasta un 59% más que uno con solo licenciatura” (Profesionistas, 2019), lo que sugiere un retorno positivo. 37. En Baja California, los docentes de educación básica con maestría pueden acceder a incrementos salariales o promociones bajo el Sistema de Carrera Magisterial (Secretaría de Educación Pública, 2023, p. 18). Sin embargo, el documento no proporciona datos sobre el impacto laboral de egresados (p. 46), y la modalidad no escolarizada podría limitar la percepción de prestigio en comparación con programas presenciales de otras IES en el país.
	ASPECTO POR MEJORAR	38. El programa es competitivo en costos frente a instituciones públicas y privadas, sin embargo no cuenta con información específica acerca de la obtención de apoyos y becas.
EVALUACIÓN		Alto.

Atentamente.


DR. CARLOS MONTES NAVARRO
Profesor Titular de Tiempo Completo
Departamento de Investigación
Universidad Pedagógica Veracruzana

FUENTES DE CONSULTA

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2022). *Anuario estadístico de educación superior 2022*. ANUIES.
- Bautista-García, Y., & Zúñiga-Rodríguez, M. (2021). La práctica docente mediada por las Tecnologías de la Información y Comunicación. Retos y experiencias en educación básica. *Revista Conrado*, 17(79), 81-88.
- Becados. (2023). UNAM Maestrías y Posgrados 2023: Costo y Convocatoria. Becados. <https://www.becados.com.mx/unam-maestrias-y-posgrados-2023-costo-y-convocatoria/>
- Bermúdez-Mendieta, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: Revisión sistemática. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 77-89. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1681>
- Brennan, R. (2023). *Educational measurement*. Rowman & Littlefield.
- Cedeño, E., & Murillo, J. (2020). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), 119-127. <https://doi.org/10.33936/rehuvo.v4i1.2156>



EVALUACIÓN	LIMITACIONES	12. No se incluyen instrumentos validados para evaluar resultados de aprendizaje (p. 45). 13. No se distingue una estructura específica para los proyectos de investigación-acción carecen de estructura clara (p. 12). 14. Las guías didácticas son generales (p. 101). 15. Faltan datos sobre satisfacción estudiantil (p. 46 y 59).
	EVIDENCIAS	— Competencias en metodologías activas y TIC (pp. 9, 12). — Investigación-acción (p. 12). — Flexibilidad curricular (p. 240).
	ASPECTO POR MEJORAR	16. El currículo fomenta competencias e investigación, aunque adolece instrumentos de evaluación.
	EVALUACIÓN	Alto

3. TERCERA DIMENSIÓN: CUALIFICACIÓN DOCENTE Y RECURSOS DE APOYO

CRITERIO DE EVALUACIÓN	80% de docentes cuenta con doctorado o maestría en educación y experiencia práctica en educación básica; y los recursos (bibliotecas, plataformas digitales) son de alta calidad y accesibles, con apoyo robusto para investigación.	
ANÁLISIS	FORTALEZAS	17. El núcleo académico tiene formación avanzada (p. 48) y experiencia en educación básica. 18. Los recursos incluyen Blackboard, acervo bibliográfico digital y sistemas de comunicación (pp. 66-69), que Cedeño y Murillo (2020) consideran esenciales, ya que "los entornos virtuales de aprendizaje facilitan la interacción y el acceso a recursos educativos" (p. 122). 19. El Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) apoya la investigación (p. 24). 20. La infraestructura instalada y disponible incluye aulas y conectividad (pp. 60-63).
	FUNDAMENTO	— Flores-González (2022) destaca que "la adaptabilidad de los docentes a entornos virtuales es crucial para el éxito de programas en línea" (p. 102). — Mera-Angel (2023) señala que "en México, solo el 60% de los docentes de posgrado en educación tienen doctorado" (p. 180), sugiriendo desafíos para cumplir el criterio de mayor al 80%. — Garland (2020) recomienda "encuestas de satisfacción estudiantil para evaluar la calidad de los recursos" (p. 47).
	LIMITACIONES	21. No se especifica el porcentaje de docentes con doctorado directamente para la MaPDEB (p. 48). 22. No se especifica en qué consiste la "retroalimentación automatizada e inmediata" (p. 67). 23. La retroalimentación es "constructiva" cuando debería ser crítica (p. 68). 24. El apoyo a la investigación es general (p. 24).
	EVIDENCIAS	— Núcleo académico con formación avanzada (p. 48). — Recursos digitales y bibliográficos (pp. 66-69). — Apoyo institucional del IIDE (p. 24).
	ASPECTO POR MEJORAR	25. La formación docente y los recursos son óptimos, sin embargo lo concerniente a la "retroalimentación automatizada e inmediata" y a la "retroalimentación constructiva" (p. 67) puede resultar impreciso para el estudiante.
	EVALUACIÓN	Alto

DIMENSIÓN 4: IMPACTO, AUTOEVALUACIÓN Y PARTICIPACIÓN

CRITERIO DE EVALUACIÓN	Egresados mejoran significativamente su desempeño laboral en la docencia; autoevaluación sistemática con planes de mejora implementados; y alta participación de actores clave y promoción de valores éticos.	
ANÁLISIS	FORTALEZAS	26. El programa planifica un seguimiento de egresados (p. 46). 27. La autoevaluación se vincula con el Plan de Desarrollo Institucional 2023-2027 de la UABC (p. 24). 28. Los comités de atención al programa educativo gestionan y contribuyen a la calidad de su operación (pp. 38-40). 29. Se promueve equidad e inclusión (p. 19) coherente con lo establecido por Mejorado (2022), que busca "una educación que fomente valores éticos y sociales" (p. 15). 30. Hay participación de actores clave en los comités de atención al programa educativo (pp. 38-40).
	FUNDAMENTO	— Vazub (2024) afirma que "el seguimiento de egresados es clave para evaluar el impacto de la formación docente" (p. 48). — Rodríguez Torres et al. (2022) destacan que "la participación de actores clave fortalece la pertinencia y el impacto de los programas de posgrado" (p. 1425).



- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *La mejora continua de la educación: Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>
- CONAMAT. (2017). ¿Cuánto cuesta estudiar una maestría en México? CONAMAT. <https://www.conamat.com/cuanto-cuesta-estudiar-una-maestria-en-mexico/>
- Cordero, G., & León, R. (2024). Revisión histórica y retos de los posgrados en educación para la profesionalización docente. En S. Málaga, G. Tinajero, & J. Pérez (Eds.), *Políticas, programas y reformas educativas. Significaciones y recreaciones* (pp. XX-XX). Servicios Editoriales / Editorial Balam.
- Diario Oficial de la Federación. (2022). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_140822.pdf
- Díaz-Barriga, A. (2021). Relaciones entre currículo y didáctica: Conceptualizaciones, desafíos y conflictos. *Roteiro*, 46, e26597. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.26597>
- Flores-González, N. (2022). El perfil del docente y su adaptabilidad a entornos educativos virtuales. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 99-115. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp99-115>
- García-Peñalvo, F., & Corell, A. (2020). La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial de la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98.
- Garland, M. (2020). How vulnerable are you? Assessing the financial health of England's universities. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 24(2), 43-52. <https://doi.org/10.1080/13603108.2019.1689374>
- Harris, P., Romero, G., Harris, M. A., & Llanos, R. (2022). Análisis de las tendencias educativas con relación al desarrollo de las competencias digitales. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 158-174. <https://doi.org/10.6018/rite.520771>
- Mera-Ángeles, A. L. (2023). Importancia de la profesionalización docente en la educación básica en México. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(S1), 177-186.
- Mextudia. (2016). Maestrías de la UNAM: Presencial y en Línea. Mextudia. <https://mextudia.com/universidades/unam/maestrias/>
- Mextudia. (2019). Convocatorias y Requisitos 2025. Mextudia. <https://mextudia.com/becas/posgrado-unam/>
- Navarrete-Cazales, Z., Manzanilla-Granados, H. M., & Ocaña-Pérez, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 143-172. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.100>
- Profesionistas. (2019). ¿Cuánto debo gastar en un posgrado? Profesionistas. <https://www.profesionistas.org.mx/cuanto-debo-gastar-en-un-posgrado/>
- Rodríguez Torres, Á. F., Medina, M. A., Tapia, D. A., & Rodríguez Alvear, J. C. (2022). Formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(Especial 8), 1420-1434. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.43>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Informe de detección de necesidades de formación continua*. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/Kfv3c6aG92-Informe%20Deteccion%20Necesidades%20Formaci%C3%B3n%20Continua%202023_VF.pdf
- UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusion and equity in education*. UNESCO.
- Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: Una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109-118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Vezub, L. (2024). La política de formación continua en Argentina: Opiniones de directivos de educación secundaria sobre las actividades y necesidades de desarrollo profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 45-60.

Evaluación 1

Evaluable: Dr. Fabio Fuentes Navarro

Institución: Universidad Pedagógica Veracruzana

Observaciones	Forma en que se atendieron
El programa carece de ejemplos concretos de tecnologías emergentes	Hay dos unidades de aprendizaje orientadas al conocimiento y aplicación de tecnologías emergentes con fines educativos, como la inteligencia artificial y las herramientas de gestión del aprendizaje
No se detallan estrategias para subcontextos rurales	En los programas de Unidades de Aprendizaje se incluyeron contenidos que abordan el desarrollo de proyectos en contextos de vulnerabilidad, como los rurales
Falta de encuestas a empleadores	El programa está mayormente dirigido a trabajadores cuyo empleador es el Estado, por lo que el estudio se realizó de manera documental a partir de las normativas que regulan la carrera docente en México
Los proyectos de investigación-acción carecen de una estructura clara	Se modificó la ruta crítica para ofrecer mayor información con respecto a la elaboración del trabajo terminal
Faltan datos sobre satisfacción estudiantil	El programa es de nueva creación, por lo que aún no se cuenta con la matrícula para llevar a cabo esta actividad
No se especifica el porcentaje de docentes con doctorado directamente para el programa	Se incluyó la información en la tabla 6, la cual se ubica en el apartado donde se detallan las características del Núcleo Académico
La retroalimentación es “constructiva” cuando debería ser crítica	Se atendió
Falta de evidencia de impacto	El programa es de nueva creación, por lo que aún no se cuenta con la matrícula para llevar a cabo esta actividad
No cuenta con información específica acerca de la obtención de apoyos y becas	Se incluyó la información relacionada a las becas y al servicio médico en el apartado de apoyo al estudiantado



COLIMA
Gobierno del Estado

Secretaría de
Educación y Cultura
Coordinación de los Servicios
Educativos del Estado de Colima



RECOMENDACIONES Y OBSERVACIONES AL DOCUMENTO PROPUESTA DE CREACIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

En la matriz que se presenta se incorporan tres elementos que permiten ubicar en el documento la página y párrafo de la observación o sugerencia, para facilitar la corrección.

Como todo informe contiene elementos de forma y fondo que quedan a consideración del equipo de diseño

Quedo atento para cualquier aclaración o consulta.

PÁGINA	TIPO DE NOTA	TEXTO DE LA NOTA
2	REDACCIÓN	Puede ser en singular: contexto estatal, regional, etc
5	CONCEPTUALIZACIÓN	Adquisición de saberes, es un término relacionado con el conductismo, sugiero contrucción
9	TEMPORALIDAD	Temporalidad: en futuro o pasado. Diseñará o diseñó (si ya existe debería utilizarse el pasado.
10	TABLA	Ajustar tabla y convertir a PDF
13	CONCEPTUALIZACIÓN	Diseñen en lugar de adquieran.
16	Incluir criterios del SEAES	Valorar incluir los criterios trasnversales del SEAES.
27	SUGERENCIA	Integrar pedagogía crítica.
30	SUGERENCIA DE ENFOQUE	Valorar incluir la IA como apartado
34	SUGERENCIA DE ENFOQUE	Incorporar elementos filosófico epistemoógicos de la NEM
44	SUGERENCIA	Redacción (revisar la redacción
56	SUGERENCIA	Sugiero utilizar un término constructivista
56	SUGERENCIA	Valorar la posibilidad de incluir la formación de Comunidades de Aprendizaje.



2025: AÑO DEL BICENTENARIO DE MANZANILLO
COMO PUERTO DE CABOTAJE Y ALTURA

Gabriel León Polanco No. 262 Colonia Primavera C.P. 28979 Villa de Álvarez, Colima
Teléfonos Control Escolar: 3126903947 Dirección: 3123112002 - informes@upncolima.mx



COLIMA
Gobierno del Estado

Secretaría de
Educación y Cultura
Coordinación de los Servicios
Educativos del Estado de Colima



72	SUGERENCIA	Valorar cambiar estos instrumentos estrategias de evaluación por ensayos, mapas conceptuales, estudio de casos, solución de problemas. donde se aplique lo que aprendido.
80	OBSERVACIÓN	Completar
104	SUGERENCIA	Valorar el uso de término competencia como parte del enfoque curricular, hay otros términos mas coherentes con el enfoque.
110	SUGERENCIA	Competencias o saberes profesionales. (valorar el cambio conceptual y sus implicaciones en el enfoque del programa)
117	SUGERENCIA	Valorar incluir el análisis y reflexión de la práctica docente propia, como propósito de la Investigación Acción.
129	SUGERENCIA	Valorar incluir las Pedagogías del Sur como contenido sespecifico.
132	CONCEPTUALIZACIÓN Y ENFOQUE	Conceptos : Impartir o asesorar
199	CONCEPTUALIZACIÓN Y ENFOQUE	Argumentar por qué específicamente en la Práctica Docente, beneficiarios directos e indirectos congruencia con la NEM.
213	CONCEPTUALIZACIÓN Y ENFOQUE	Incluir los criterios trnaversales del SEAES y cómo los desarrollarían en esta modalidad.
217 Y SS	SUGERENCIA	Convertir tablas a PDF

Atentamente
EDUCAR PARA TRANSFORMAR

MTRO. ARMANDO AGUILERA
DIRECTOR DE LA UNIDAD DE COLIMA
DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

2025: AÑO DEL BICENTENARIO DE MANZANILLO
COMO PUERTO DE CABOTAJE Y ALTURA

Gabriel León Polanco No. 262 Colonia Primavera C.P. 28979 Villa de Álvarez, Colima
Teléfonos Control Escolar: 3126903947 Dirección: 3123112002 - informes@upncolima.mx

Evaluación 2

Evaluador: Mtro. Armando Aguilera

Institución: Universidad Pedagógica Nacional Unidad 061

Observaciones	Forma en que se atendieron
Adquisición de saberes es un término relacionado con el conductismo	Se sustituyó la palabra por “desarrollo”
Valorar incluir los criterios transversales del SEAES	Se incluyeron los siete criterios ordenadores del SEAES en el apartado de “Análisis de los organismos nacionales e internacionales”
Integrar pedagogía crítica	Se incluyó como temática dentro de un PUA
Valorar incluir la IA como apartado	Los apartados corresponden al formato del DROPP, pero se integró la inteligencia artificial dentro de la fundamentación y en dos de PUA's
Incorporar elementos filosófico epistemológicos de la NEM	Se integran elementos de la actual política curricular, aunque se evite hacer alusiones explícitas a un plan de estudios para que el programa no pierda vigencia ante un eventual cambio curricular
Valorar la posibilidad de incluir la formación de Comunidades de Aprendizaje en la página 56	No se consideró pertinente incluirlo como parte de los convenios con organizaciones
Valorar el uso del término competencia como parte del enfoque curricular, hay otros términos más coherentes con el enfoque	Las competencias no atienden a los fundamentos del plan de estudio de educación básica 2022, pero sí con enfoque de la UABC.
Incluir el análisis y reflexión de la práctica docente como propósito de la Investigación Acción	Se incluyó

Anexo 2. Formatos metodológicos

Universidad Autónoma de Baja California
Coordinación General de Investigación y Posgrado

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA

FORMATO 1. PROBLEMÁTICAS Y COMPETENCIAS PROFESIONALES

<i>Problemática</i>	<i>Competencia profesional</i>
Los cambios normativos y curriculares en el sector educativo plantean la necesidad de transitar hacia una práctica educativa fundamentada en procesos de contextualización, que refuerce el compromiso social del estudiantado y que fortalezca la relación escuela-comunidad.	1. Analizar el plan de estudios vigente de la educación básica, integrando los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la estructura curricular, para diseñar y orientar prácticas profesionales que respondan a las necesidades de una formación integral del estudiantado, con compromiso y responsabilidad social.
Los profesionales de la educación tienen demandas de actualización constantes en la instrumentación de nuevas propuestas curriculares lo que les implica diseño de programas de trabajo (planeación docente), selección de metodologías didácticas activas y adecuaciones de su práctica docente para la atención a la diversidad.	2. Desarrollar propuestas de proyectos didácticos de aula, escuela o comunidad aplicando los principios de la integración curricular y los fundamentos de la investigación-acción, para la construcción del conocimiento escolar que responda a las problemáticas identificadas por la comunidad educativa, con compromiso profesional y actitud crítica.

<i>Problemática</i>	<i>Competencia profesional</i>
La ausencia de formación continua pertinente de los docentes ha dificultado su capacidad para incorporar en su práctica la realidad socioeducativa del alumnado, además de generar una cultura de la evaluación centrada en la acreditación, lo cual afecta el desarrollo de la práctica docente y limita la pertinencia del currículo.	3. Aplicar evaluaciones diagnóstica y formativa mediante estrategias que consideren las condiciones socioeducativas de la escuela y el avance gradual del alumnado, con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con compromiso social y respeto a la diversidad.
Los nuevos entornos de aprendizaje conciben a las tecnologías como un elemento cultural, lo que demanda a los profesionales de la educación básica fortalecer e integrar competencias digitales en su práctica pedagógica.	4. Integrar estrategias tecnológicas en la práctica pedagógica mediante el uso de plataformas educativas digitales, para responder a las necesidades de aprendizaje personalizado y culturalmente relevante del estudiantado, con responsabilidad y actitud innovadora.

Universidad Autónoma de Baja California
Coordinación General de Investigación y Posgrado

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA

**FORMATO 2. IDENTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS QUE INTEGRAN
CADA COMPETENCIA PROFESIONAL**

<i>Competencia profesional</i>	<i>Competencias específicas</i>
1. Analizar el plan de estudios vigente de la educación básica, integrando los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la estructura curricular, para diseñar y orientar prácticas profesionales que respondan a las necesidades de una formación integral del estudiantado, con compromiso y responsabilidad social.	1.1. Explicar los fundamentos filosóficos y epistemológicos en el plan de estudio vigente, para comprender su articulación, mediante la revisión de su marco, estructura y organización curricular, con compromiso profesional y actitud crítica. 1.2. Analizar el vínculo escuela comunidad mediante el proceso de contextualización y codiseño de los contenidos curriculares, para identificar las problemáticas socioeducativas, con actitud proactiva y responsabilidad social.

<i>Competencia profesional</i>	<i>Competencias específicas</i>
2. Desarrollar propuestas de proyectos didácticos de aula, escuela o comunidad aplicando los principios de la integración curricular y los fundamentos de la investigación-acción, para la construcción del conocimiento escolar que responda a las problemáticas identificadas por la comunidad educativa, con compromiso profesional y actitud crítica.	2.1. Analizar los principios teóricos de la integración curricular a partir de la modelización de los campos formativos, con la finalidad de contar con los fundamentos necesarios para la construcción del conocimiento escolar argumentando claramente su pertinencia, con actitud crítica. 2.2. Planificar proyectos didácticos de aula, escuela o comunidad en un marco curricular definido, a través de la incorporación de metodologías activas, para propiciar el pensamiento crítico del educando, con una actitud flexible y propositiva. 2.3. Aplicar los principios de la investigación-acción a partir del análisis de sus fundamentos epistemológicos y metodológicos, con la finalidad de analizar los resultados de la puesta en acto de proyectos didácticos de aula, escuela o comunidad, con compromiso social y actitud proactiva. 2.4. Valorar los proyectos didácticos de aula, escuela o comunidad instrumentados, mediante el análisis de la experiencia formativa del estudiantado, con la finalidad de impulsar propuestas de mejora en su práctica profesional, con objetividad y actitud analítica.

<i>Competencia profesional</i>	<i>Competencias específicas</i>
3. Aplicar evaluaciones diagnóstica y formativa mediante estrategias que consideren las condiciones socioeducativas de la escuela y el avance gradual del alumnado, con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con compromiso social y respeto a la diversidad.	3.1 Detectar las necesidades, intereses y contextos culturales del estudiantado y su comunidad, a través de un diagnóstico socioeducativo en el que se recupere información cualitativa y cuantitativa, para contextualizar los contenidos curriculares y las estrategias de enseñanza, con respeto a la diversidad y compromiso social. 3.2 Implementar estrategias de evaluación formativa, a través de diversos instrumentos que tomen en cuenta las particularidades y el contexto cultural del estudiantado, para obtener información relevante que permita llevar a cabo acciones que mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje, con responsabilidad e imparcialidad. 3.3 Evaluar proyectos de aula, escuela y comunidad utilizando enfoques participativos y colaborativos, para impulsar el compromiso social y la aplicación de habilidades prácticas en los contextos de actuación del estudiantado, con actitud crítica y honestidad.

<i>Competencia profesional</i>	<i>Competencias específicas</i>
4. Integrar estrategias tecnológicas en la práctica pedagógica mediante el uso de plataformas educativas digitales, para responder a las necesidades de aprendizaje personalizado y culturalmente relevante del estudiantado con responsabilidad y actitud innovadora.	4.1. Seleccionar tecnologías digitales para el diseño de actividades de aprendizaje, a partir de un diagnóstico socioeducativo, con la finalidad de asegurar que respondan de forma pertinente a las necesidades del estudiantado, con responsabilidad y actitud propositiva. 4.2. Implementar metodologías activas con el apoyo de tecnologías digitales, para fomentar la participación efectiva y aprendizaje significativo del estudiantado, con creatividad y compromiso social. 4.3. Evaluar formativamente al estudiantado, mediante el apoyo de tecnologías digitales, para identificar áreas de oportunidad y ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de manera oportuna, con justicia e imparcialidad.

Universidad Autónoma de Baja California
Coordinación General de Investigación y Posgrado

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA

FORMATO 3. ANÁLISIS DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN CONOCIMIENTOS, HABILIDADES, ACTITUDES Y VALORES

Competencia profesional 1. Analizar el plan de estudios vigente de la educación básica, integrando los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la estructura curricular, para diseñar y orientar prácticas profesionales que respondan a las necesidades de una formación integral del estudiantado, con compromiso y responsabilidad social.

<i>Competencias Específicas</i>	<i>Conocimientos (Saber)</i>	<i>Habilidades (hacer)</i>	<i>Actitudes y valores (Ser)</i>
1.1. Explicar los fundamentos filosóficos y epistemológicos en el plan de estudio vigente, para comprender su articulación, mediante la revisión de su marco, estructura y organización curricular, con compromiso profesional y actitud crítica.	-Contenidos curriculares -Procesos de desarrollo de aprendizaje - Plan de estudios de educación básica	-Realizar síntesis -Trabajo colaborativo -Toma de decisiones	-Actitud crítica -Compromiso profesional

<i>Competencias Específicas</i>	<i>Conocimientos (Saber)</i>	<i>Habilidades (hacer)</i>	<i>Actitudes y valores (Ser)</i>
1.2. Analizar el vínculo escuela comunidad mediante el proceso de contextualización y codiseño de los contenidos curriculares, para identificar las problemáticas socioeducativas, con actitud proactiva y responsabilidad social.	- Contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje - Proceso de contextualización y codiseño - Secuenciación - Proyectos escuela comunidad	-Trabajo colaborativo -Análisis del contexto educativo	-Actitud proactiva -Responsabilidad social

Competencia profesional 2. Desarrollar propuestas de proyectos didácticos de aula, escuela o comunidad aplicando los principios de la integración curricular y los fundamentos de la investigación-acción, para la construcción del conocimiento escolar que responda a las problemáticas identificadas por la comunidad educativa, con compromiso profesional y actitud crítica.

<i>Competencias Específicas</i>	<i>Conocimientos (Saber)</i>	<i>Habilidades (Hacer)</i>	<i>Actitudes y valores (Ser)</i>
2.1. Analizar los principios teóricos de la integración curricular a partir de la modelización de los campos formativos, con la finalidad de contar con los fundamentos necesarios para la construcción del conocimiento escolar argumentando claramente su pertinencia, con actitud crítica.	- Concepto y modelos teóricos del Curriculum - Concepto y modelos teóricos de Integración curricular	-Reconocer los principios básicos de la integración curricular -Elaborar y discutir un ejemplo de integración curricular -Analizar experiencias de integración curricular	-Actitud crítica

<i>Competencias Específicas</i>	<i>Conocimientos (Saber)</i>	<i>Habilidades (Hacer)</i>	<i>Actitudes y valores (Ser)</i>
2.2. Planificar proyectos didácticos de aula, escuela o comunidad en un marco curricular definido, a través de la incorporación de metodologías activas, para propiciar el pensamiento crítico del educando, con una actitud flexible y propositiva.	-Metodologías activas (historia, enfoques y fundamentos generales) -Metodologías activas propuestas en los planes de estudio de la última década	-Reconocer las similitudes y diferencias de las metodologías activas -Reconocimiento de la diversidad -Análisis de experiencias de aula que utilizan metodologías activas.	-Actitud flexible -Actitud propositiva
2.3. Aplicar los principios de la investigación-acción a partir del análisis de sus fundamentos epistemológicos y metodológicos, con la finalidad de analizar los resultados de la puesta en acto de proyectos didácticos de aula, escuela o comunidad, con compromiso social y actitud proactiva.	-Investigación-acción (historia, fundamentos y características principales) -Instrumentos para el registro de la puesta en acto y resultados de los proyectos didácticos -Criterios para valorar la puesta en acto de los proyectos didácticos	-Identificación de las fases del proyecto de investigación acción -Elaboración de instrumentos para analizar la puesta en acto de los proyectos - Pensamiento crítico	-Compromiso social -Actitud proactiva

<i>Competencias Específicas</i>	<i>Conocimientos (Saber)</i>	<i>Habilidades (Hacer)</i>	<i>Actitudes y valores (Ser)</i>
2.4. Valorar los proyectos didácticos de aula, escuela o comunidad instrumentados, mediante el análisis de la experiencia formativa del estudiantado, con la finalidad de impulsar propuestas de mejora en su práctica profesional, con objetividad y actitud analítica.	-Planeación de la Intervención formativa -Elementos del Proyecto didáctico de aula, escuela o comunidad -Evaluación de proyectos de aula, escuela o comunidad	-Diseño de una Planeación Didáctica -Aplicación de instrumentos de evaluación	-Objetividad -Actitud analítica

Competencia profesional 3. Aplicar evaluaciones diagnóstica y formativa mediante estrategias que consideren las condiciones socioeducativas de la escuela y el avance gradual del alumnado, con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con compromiso social y respeto a la diversidad.

Competencias Específicas	Conocimientos (Saber)	Habilidades (Hacer)	Actitudes y valores (Ser)
3.1. Detectar las necesidades, intereses y contextos culturales del estudiantado y su comunidad, a través de un diagnóstico socioeducativo en el que se recupere información cualitativa y cuantitativa, para contextualizar los contenidos curriculares y las estrategias de enseñanza, con respeto a la diversidad y compromiso social.	-Fundamentos del diagnóstico socioeducativo -Métodos y técnicas de recolección de información	-Aplicar técnicas de observación y entrevista en contextos educativos -Diseñar y administrar cuestionarios adaptados a distintos contextos socioculturales -Analizar datos cualitativos y cuantitativos para elaborar diagnósticos educativos	-Respeto a la diversidad -Compromiso social

Competencias Específicas	Conocimientos (Saber)	Habilidades (Hacer)	Actitudes y valores (Ser)
3.2. Implementar estrategias de evaluación formativa, a través de diversos instrumentos que tomen en cuenta las particularidades y el contexto cultural del estudiantado, para obtener información relevante que permita llevar a cabo acciones que mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje, con responsabilidad e imparcialidad.	-Fundamentos de la evaluación del aprendizaje -Evaluación formativa -Diseño de estrategias e instrumentos para la evaluación formativa	-Interpretar formativamente los resultados de instrumentos de evaluación -Comunicar resultados de evaluaciones con fines de mejora	- Responsabilidad -Imparcialidad
3.3. Evaluar proyectos de aula, escuela o comunidad utilizando enfoques participativos y colaborativos, para impulsar el compromiso social y la aplicación de habilidades prácticas en los contextos de actuación del estudiantado, con actitud crítica y honestidad.	-Evaluación institucional -Evaluación de proyectos de aula, escuela y comunidad -Enfoques participativos de la evaluación	-Comunicar hallazgos de la evaluación de manera clara y efectiva -Usar los resultados de evaluaciones con fines de mejora	-Actitud crítica -Honestidad

Competencia profesional 4: Integrar estrategias tecnológicas en la práctica pedagógica mediante el uso de plataformas educativas digitales, para responder a las necesidades de aprendizaje personalizado y culturalmente relevante del estudiantado, con responsabilidad y actitud innovadora.

Competencias Específicas	Conocimientos (Saber)	Habilidades (Hacer)	Actitudes y valores (Ser)
4.1. Seleccionar tecnologías digitales para el diseño de actividades de aprendizaje, a partir de un diagnóstico socioeducativo, con la finalidad de asegurar que respondan de forma pertinente a las necesidades del estudiantado, con responsabilidad y actitud propositiva.	-Tecnologías digitales -Plataformas educativas digitales -Inteligencia Artificial Generativa	-Uso de Tecnologías digitales -Toma de decisiones -Pensamiento crítico	-Responsabilidad -Actitud propositiva

Competencias Específicas	Conocimientos (Saber)	Habilidades (Hacer)	Actitudes y valores (Ser)
4.2. Implementar metodologías activas con el apoyo de tecnologías digitales, para fomentar la participación efectiva y aprendizaje significativo del estudiantado, con creatividad y compromiso social.	-Metodologías Activas -Aprendizaje Basado en Proyectos -Plataformas educativas digitales -Analítica del aprendizaje -Inteligencia Artificial Generativa	-Uso de Tecnologías digitales -Pensamiento crítico -Coordinar actividades colaborativas	-Creatividad - Compromiso social

Competencias Específicas	Conocimientos (Saber)	Habilidades (Hacer)	Actitudes y valores (Ser)
4.3. Evaluar formativamente al estudiantado, mediante el apoyo de tecnologías digitales, para identificar áreas de oportunidad y ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de manera oportuna, con justicia e imparcialidad.	-Evaluación formativa -Plataformas educativas digitales -Analítica del aprendizaje -Inteligencia Artificial Generativa	-Uso de Tecnologías digitales -Análisis de datos -Pensamiento crítico	-Justicia -Imparcialidad

Universidad Autónoma de Baja California
Coordinación General de Investigación y Posgrado

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA

FORMATO 4. IDENTIFICACIÓN DE UNIDADES DE APRENDIZAJE

Competencia profesional: 1. Analizar el plan de estudios vigente de la educación básica, integrando los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la estructura curricular, para diseñar y orientar prácticas profesionales que respondan a las necesidades de una formación integral del estudiantado, con compromiso y responsabilidad social.

<i>Competencia específica</i>	<i>Conjunto de unidades de aprendizaje</i>
1.1. Explicar los fundamentos filosóficos y epistemológicos en el plan de estudio vigente, para comprender su articulación, mediante la revisión de su marco, estructura y organización curricular, con compromiso profesional y actitud crítica.	1. La Estructura Curricular de los Planes de Estudio de Educación Básica
1.2. Analizar el vínculo escuela comunidad mediante el proceso de contextualización y codiseño de los contenidos curriculares, para identificar las problemáticas socioeducativas, con actitud proactiva y responsabilidad social.	2. Vínculo Escuela y Comunidad

Competencia profesional: 2. Desarrollar propuestas de proyectos didácticos de aula, escuela o comunidad aplicando los principios de la integración curricular y los fundamentos de la investigación-acción, para la construcción del conocimiento escolar que responda a las problemáticas identificadas por la comunidad educativa, con compromiso profesional y actitud crítica.

<i>Competencia específica</i>	<i>Conjunto de unidades de aprendizaje</i>
2.1. Analizar los principios teóricos de la integración curricular a partir de la modelización de los campos formativos, con la finalidad de contar con los fundamentos necesarios para la construcción del conocimiento escolar argumentando claramente su pertinencia, con actitud crítica.	3. Diseño Curricular
2.2. Planificar proyectos didácticos de aula, escuela o comunidad en un marco curricular definido a través de metodologías activas para propiciar el pensamiento crítico del educando, con una actitud flexible y propositiva.	4. Metodologías Didácticas Activas
2.3. Aplicar los principios de la investigación-acción a partir del análisis de sus fundamentos epistemológicos y metodológicos, con la finalidad de analizar los resultados de la puesta en acto de proyectos didácticos de aula, escuela o comunidad, con compromiso social y actitud proactiva.	5. Investigación-acción para la Mejora de la Práctica Docente
2.4. Valorar los proyectos didácticos de aula, escuela o comunidad instrumentados, mediante el análisis de la experiencia formativa del estudiantado, con la finalidad de impulsar propuestas de mejora en su práctica profesional, con objetividad y actitud analítica.	6. Desarrollo de Proyectos de Intervención 7. Seminario de Elaboración de Informe de Intervención

Competencia profesional: 3. Aplicar evaluaciones diagnóstica y formativa mediante estrategias que consideren las condiciones socioeducativas de la escuela y el avance gradual del alumnado, con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con compromiso social y respeto a la diversidad.

3.1. Detectar las necesidades, intereses y contextos culturales del estudiantado y su comunidad, a través un diagnóstico socioeducativo en el que se recupere información cualitativa y cuantitativa, para contextualizar los contenidos y las estrategias de enseñanza, con respeto a la diversidad y compromiso social.	8. Diagnóstico Socioeducativo
3.2. Implementar estrategias de evaluación formativa, a través de diversos instrumentos que tomen en cuenta las particularidades y el contexto cultural del estudiantado, para ofrecer información relevante que fortalezca la enseñanza y el aprendizaje, con responsabilidad e imparcialidad.	9. Evaluación Formativa
3.3. Evaluar proyectos de aula, escuela y comunidad utilizando enfoques participativos y colaborativos, para impulsar el compromiso social y la aplicación de habilidades prácticas en los contextos de actuación del estudiantado, con actitud crítica y honestidad.	10. Evaluación de Proyectos Escolares

Competencia profesional: 4. Integrar estrategias tecnológicas en la práctica pedagógica mediante el uso de plataformas educativas digitales, para responder a las necesidades de aprendizaje personalizado y culturalmente relevante del estudiantado, con responsabilidad y actitud innovadora.

4.1. Seleccionar tecnologías digitales para el diseño de actividades de aprendizaje, a partir de un diagnóstico socioeducativo, con la finalidad de asegurar que respondan de forma pertinente a las necesidades del estudiantado, con responsabilidad y actitud propositiva.	11. Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación
4.2 Implementar metodologías activas con el apoyo de tecnologías digitales, para fomentar la participación activa y aprendizaje significativo del estudiantado, con creatividad y compromiso social. 4.3 Evaluar formativamente al estudiantado, mediante el apoyo de tecnologías digitales, para identificar áreas de oportunidad y ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de manera oportuna, con justicia e imparcialidad.	12. Inteligencia Artificial Generativa Aplicada a la Educación

Anexo 3. Programas de unidad de aprendizaje



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
PROGRAMA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Unidad académica: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Programa educativo: Maestría en Práctica Docente en Educación Básica

Nombre de la unidad de aprendizaje: La Estructura Curricular de los Planes de Estudio de Educación Básica

Plan de estudios:

Clave:

Carácter:
Obligatoria

Distribución horaria: HC: 2 HE: 2 HT: 2 HL: 0 HPC: 0 HCL: 0 CR: 6

Fecha de elaboración: abril de 2025

Equipo de diseño de la unidad de aprendizaje:

Ilse Stephanie De los Santos Urias
Sergio Gerardo Malaga Villegas
María Guadalupe Tinajero Villavicencio

Validación de la directora de la unidad académica

Edna Luna Serrano

Sellos digitales de la CGIP y unidades académicas

II. COMPETENCIA DEL PERFIL DE EGRESO DEL PROGRAMA EDUCATIVO

Esta unidad de aprendizaje aporta al cumplimiento de la siguiente competencia del perfil de egreso:

Analizar el plan de estudios vigente de la educación básica, integrando los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la estructura curricular, para diseñar y orientar prácticas profesionales que respondan a las necesidades de una formación integral del estudiantado, con compromiso y responsabilidad social

III. PROPÓSITO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

La unidad de aprendizaje proporciona las herramientas teóricas para la comprensión de los fundamentos filosóficos y epistemológicos que articulan los planes de estudio, con el propósito de reforzar el compromiso social del estudiantado y fortalecer la relación escuela-comunidad.

Se ubica en el primer semestre, es de carácter obligatorio, y pertenece a la línea de formación procesos de gestión educativa.

IV. COMPETENCIA GENERAL DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Explicar los fundamentos de un plan de estudio, mediante la diferenciación de sus componentes epistemológicos y curriculares, para identificar las demandas y competencias docentes requeridas para el profesorado, con compromiso profesional y actitud crítica

V. EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

Compilar un portafolio de las diferentes evidencias prácticas, que incluya un manuscrito sobre la problematización contextualizada a nivel macro, meso y micro de los fundamentos del plan de estudio.

VI. TEMARIO	
Unidad 1. Reformas educativas y currículo	Horas: 10
Competencia de la unidad: Valorar el marco curricular de un plan de estudio, a partir de la distinción de sus fundamentos, para construir una visión crítica sobre la reforma educativa y situar la labor del profesorado en sus contextos de actuación, con un enfoque de integralidad y equidad.	
Contenido: 1.1. Reformas y educación 1.1.1. Reforma educativa y reforma curricular 1.1.2. Elementos centrales de una propuesta curricular 1.2. Marco curricular 1.2.1. Perspectiva sociocrítica 1.2.2. Atención a la diversidad 1.2.3. Justicia curricular	
Prácticas de taller: 1. Elabora un esquema de las problemáticas nacionales y locales que afectan a su contexto de actuación. 2. Construye un mapa conceptual de los elementos centrales del marco curricular. 3. Plantea las principales características de su comunidad educativa atendiendo a la identificación de la diversidad presente. 4. Estructura un informe para justificar la pertinencia del marco curricular en el abordaje de las problemáticas y la diversidad presentes en su contexto de actuación.	Horas: 10

VI. TEMARIO	
Unidad 2. Institucionalización del currículo	Horas: 14
Competencia de la unidad: Establecer las demandas y competencias profesionales que implica el plan de estudio, mediante el análisis situado de sus componentes curriculares, para reconocer las tareas docentes que deben	

impulsar y así contribuir al aprendizaje activo de los estudiantes, con actitud crítica y participativa.	
Contenido: 2.1. Fundamentos clave del plan de estudio 2.1.1. La educación como derecho sustantivo 2.1.2. Los vínculos de la escuela 2.1.3. La centralidad del alumno 2.2. Organización del plan de estudio 2.2.1. Perfil de egreso 2.2.2. Campos formativos 2.2.3. Ejes articuladores 2.2.4. Fases de aprendizaje	
Prácticas de taller: 1. Elige y examina uno de los fundamentos clave del plan de estudio. 2. Describe las características de la comunidad y la escuela donde labora. 3. Determina una problemática recurrente en su comunidad educativa. 4. Desagrega sus componentes. 5. Elabora un video sobre el fundamento clave elegido y su relación con la problemática determinada.	Horas: 14

VI. TEMARIO	
Unidad 3. Concreción curricular	Horas: 8
Competencia de la unidad: Analizar la actuación docente mediante la reflexión sobre la autonomía profesional y curricular, con el fin de clarificar las tareas de diseño curricular que demanda el plan de estudio, con responsabilidad social y compromiso profesional.	
Contenido: 3.1. Sujetos sociales del currículo	

3.1.1 El profesorado como estructurador del currículo 3.2. Autonomía profesional y autonomía curricular 3.2.1. Contextualización, codiseño e integración curricular 3.2.2. Niveles de concreción curricular 3.2.3. El programa analítico	
Prácticas de taller: 1- Recupera y compara la propuesta de concreción curricular de C. Coll con la propuesta oficial de programa analítico. 2- Determina los componentes de la propuesta oficial de programa analítico. 3- Compara y propone una propuesta de concreción curricular.	Horas: 8

VII. MÉTODO DE TRABAJO

Encuadre: El primer día de clase la o el docente debe establecer la forma de trabajo, criterios de evaluación, calidad de los trabajos académicos, derechos y obligaciones docente-alumno (a).

Estrategia de enseñanza:

- Técnica expositiva
- Instrucción guiada
- Discusión grupal
- Estudios de caso
- Debates

Estrategia de aprendizaje:

- Investigación documental
- Organizadores gráficos
- Elaboración de informes
- Técnica expositiva
- Trabajo colaborativo
- Uso de TIC

VIII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación será llevada a cabo de forma permanente durante el desarrollo de la unidad de aprendizaje de la siguiente manera:

Criterios de acreditación

- Calificación en escala del 0 al 100, con un mínimo aprobatorio de 70 que establece el Estatuto Escolar vigente.

Criterios de evaluación

- Actividades de aprendizaje	30%
- Prácticas de taller.....	30%
- Portafolio de evidencias.....	40%
Total.....	100%

IX. BIBLIOGRAFÍA

- Bremner, N., Sakata N., Bórquez, L. S. (2024). Stakeholder Experiences and Perspectives on the Nueva Escuela Mexicana Reform in Mexican Primary Education. *Education Sciences*, 14(10), 1-22. DOI: 10.3390/educsci14101066
- Coll, C. (1991). La reforma del sistema educativo español: la calidad de la enseñanza como objetivo. *Revista Argentina de Educación*, año 9 (15), 7-33. [clásica]
- Connell, R. W. (2009). La justicia curricular. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas FLAPE*, 6(27), 1-10.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
[clásica]
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores. [clásica]
- De los Santos, I. S. y Tinajero, M. G. (2024). Configuración discursiva de la Nueva Escuela Mexicana en el Consejo Técnico Escolar 2019-2020 y 2022-2023. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 15, e2196. DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2196
- Díaz-Barriga, A. e Inclán, C. (2001). *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Revista Iberoamericana de Educación, (25), 17-41. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002502.pdf>
[clásica]

- Dussel, I. y Acevedo, A. (2023). Búsquedas y tensiones en el plan de estudio 2022 Integración, diversidad y comunidad en la construcción de una nueva autoridad cultural. *Perfiles Educativos*, 45(180), 26-35. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Gallardo, A. L. (2023). Sujetos del currículo y disputas en torno a la reforma 2022 en la educación básica mexicana. *Perfiles educativos*, 45(180), 36-47. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Giroux, H. (1988). Rethinking the Language of Schooling. In *Teachers as Intellectuals* (1-10). Bergin & Garvey. [clásica]
- Giroux, H. (1988). Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. In *Teachers as Intellectuals* (21-42). Bergin & Garvey. [clásica]
- Gómez, C. A. (2024). El pensamiento crítico en la nueva escuela mexicana: un estudio documental. *Formación Estratégica*, 7(1), 86–106. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/116>
- Malaga-Villegas, S. (2024). La Nueva Escuela Mexicana: un análisis discursivo. *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente*, (9), 77-94. <https://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/154>
- Pineda, O. (2024). La Nueva Escuela Mexicana y el pensamiento crítico: De la parte procedimental a la sustantiva. *Mérito - Revista De Educación*, 6(18), 60–73. DOI: <https://doi.org/10.37260/merito.i6n18.5>
- Popkewitz, T. (2010). The limits of teacher education reforms: School subjects, alchemies, and an alternative possibility. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 413–421. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487110375247> [clásica]
- Ramírez, V. (2024). Metodología para la construcción del programa analítico docente, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *Dedica. Revista De Educação E Humanidades*, (22). DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.29377>
- Rockwell, E. (2017). ¿Por qué se impone a la fuerza una reforma educativa en México? En N. Arata, C. Escalante y A. Padawer (coords.), *Vivir entre escuelas: relatos y presencias: antología esencial* (pp. 845-850). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. [clásica]

Secretaría de Educación Pública. (2024). Plan de estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

Valenzuela, M. G., Caballero, D. G., Montaña, A., Valenzuela, A. L. (2023). Transición pedagógica: un análisis comparativo entre la reforma educativa de 2013 y la nueva escuela mexicana. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera*, (40), 1-9. DOI: 10.46589/rdiasf.vi40.584

X. PERFIL DEL DOCENTE

La o el académico responsable de impartir esta unidad de aprendizaje deberá contar, como mínimo, con grado de maestría en el campo de la educación, pedagogía o áreas afines. Es deseable que tenga experiencia profesional en educación básica, ya sea en funciones de docencia, o asesoría a colectivos docentes.

Asimismo, se valorará que posea experiencia docente a nivel superior, particularmente en la formación de profesionales de la educación. Entre sus cualidades, se espera que demuestre capacidad de análisis crítico, habilidades para el trabajo colaborativo y conocimiento actualizado de la reforma curricular vigente.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
PROGRAMA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Unidad académica: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Programa educativo: Maestría en Práctica Docente en Educación Básica

Nombre de la unidad de aprendizaje: Diseño Curricular

Plan de estudios:

Clave:

Carácter: Obligatoria

Distribución horaria: HC: 2 HE: 2 HT: 2 HL: 0 HPC: 0 HCL: 0 CR: 6

Fecha de elaboración: abril de 2025

Equipo de diseño de la unidad de aprendizaje:

Dolores Graciela Cordero Arroyo
María Guadalupe Tinajero Villavicencio
Fernando Iván Ceballos Escobar

Validación del director(a) de la unidad académica

Edna Luna Serrano

Sellos digitales de la CGIP y unidad académica

II. COMPETENCIA DEL PERFIL DE EGRESO DEL PROGRAMA EDUCATIVO

Esta unidad de aprendizaje aporta al cumplimiento de la siguiente competencia del perfil de egreso:

Desarrollar propuestas de proyectos didácticos de aula, escuela o comunidad aplicando los principios de la integración curricular y los fundamentos de la investigación-acción, para la construcción del conocimiento escolar que responda a las problemáticas identificadas por la comunidad educativa, con compromiso profesional y actitud crítica.

III. PROPÓSITO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Esta unidad de aprendizaje ubicada al inicio del programa de maestría, sienta las bases conceptuales y metodológicas necesarias para el diseño y análisis curricular. A través de una actitud crítica y reflexiva, el curso busca fortalecer la comprensión de la estructura curricular vigente, considerando el contexto escolar y escenarios educativos específicos.

IV. COMPETENCIA GENERAL DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Diseñar programas analíticos, mediante el análisis de los principios teóricos de la integración curricular, con la finalidad de contextualizar los contenidos necesarios para la construcción del conocimiento escolar pertinente, con actitud crítica y responsabilidad social.

V. EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

Construcción argumentada de un programa analítico, resultado de un proceso de análisis crítico de los principios de la integración curricular y el codiseño y su modelización en al menos dos campos formativos. Esta evidencia incluirá el desarrollo progresivo de un marco conceptual que permita fundamentar la construcción del conocimiento escolar desde una perspectiva articulada, pertinente y contextualizada. El proceso formativo será observable a través de la claridad en la argumentación, el fundamento conceptual, y la actitud crítica frente a los enfoques tradicionales, permitiendo una evaluación objetiva del dominio de la competencia.

VI. TEMARIO	
Unidad 1. Definición de currículum	Horas: 6
Competencia de la unidad: Analizar el concepto de currículum y de campo curricular a través de la revisión de diversas fuentes teóricas y referentes académicos, con el propósito de desarrollar una comprensión crítica y reflexiva sobre estos conceptos, con una actitud analítica y de respeto hacia diferentes perspectivas.	
Contenido: 1.1. Definición del concepto de currículum 1.1.1. Currículum como plan 1.1.2. Currículum como producto 1.1.3. Currículum como experiencia 1.2. Dominios del curriculum 1.2.1. Teoría curricular 1.2.2. Desarrollo curricular 1.2.3. Diseño curricular 1.2.4. Evaluación curricular 1.3. Diferencias entre currículum e instrucción	
Prácticas de taller: 1. Elabora una tabla comparativa de las definiciones de currículum. 2. Redacta dos definiciones del dominio curricular a partir de tres fuentes bibliográficas o hemerográficas. 3. Elabora un texto donde se ejemplifique las diferencias entre currículum e instrucción a partir de su práctica docente o de gestión escolar.	Horas: 6

VI. TEMARIO	
Unidad 2. Tipos de curriculum	Horas: 6
Competencia de la unidad: Distinguir los distintos tipos de currículum, como el currículum prescrito, el currículum evaluado, el currículum oculto y el currículum aprendido, a través del	

análisis de sus características, con el propósito de comprender la influencia de cada tipo en el proceso educativo, con actitud reflexiva y compromiso profesional.	
Contenido: 2.1. Clasificación de Venezky (1992) 2.1.1. Currículum necesario 2.2.2. Currículum deseado 2.2.3. Currículum prescrito 2.2.4. Currículum entregado 2.2.5. Currículum recibido 2.2. Clasificación de Gimeno (1995) 2.2.1. Currículum prescrito 2.2.2. Currículum presentado a los profesores 2.2.3. Currículum moldeado por los profesores 2.2.4. Currículum en acción 2.2.5. Currículum realizado 2.2.6. Currículum evaluado 2.3 Clasificación de Posner (2003) 2.3.1. Currículum oficial o currículum descrito 2.3.2. Currículum operacional 2.3.3. Currículum oculto 2.3.4. Currículum nulo	
Prácticas de taller: 1. Elabora una tabla comparativa de las clasificaciones de los autores consultados. 2. Elabora un texto en el que se argumente a favor y en contra del currículum moldeado por los profesores.	Horas: 6

VI. TEMARIO	
Unidad 3. Integración curricular	Horas: 6
Competencia de la unidad: Analizar la organización curricular, a partir de los principios de continuidad, secuencia, integración e interdisciplinariedad, sustentados en enfoques sociocríticos y analíticos del conocimiento, para diseñar propuestas educativas coherentes, articuladas y pertinentes al contexto escolar, con pensamiento reflexivo y compromiso con la mejora educativa.	

Contenido: 3.1. Organización del currículum 3.1.1. Continuidad 3.1.2. Secuencia 3.1.3. Integración 3.2. La integración curricular 3.2.1. La perspectiva sociocrítica de acuerdo con Torres 3.2.2. La perspectiva analítica de Beane	
Prácticas de taller: 1. Realiza un mapa conceptual del Plan de Estudios de 2017 para identificar los conceptos de continuidad y secuencia en cualquier grado escolar. 2. Elabora un ensayo sobre el concepto de integración curricular y fundamenta el concepto de acuerdo con alguna de las dos perspectivas revisadas.	Horas: 6

VI. TEMARIO	
Unidad 4. Codiseño	Horas: 6
Competencia de la unidad: Implementar procesos de codiseño curricular, a partir del análisis de sus tipos, evolución y aplicación en los campos formativos del Plan de Estudio, para favorecer una integración pedagógica colaborativa, contextualizada y alineada con los principios del marco curricular vigente, con apertura al trabajo colaborativo y compromiso profesional.	
Contenido: 4.1. Concepto de codiseño 4.1.1. Tipos de codiseño 4.1.2. Evolución del concepto de codiseño en el Plan de estudio 4.2. Codiseño en la práctica 4.2.1. Codiseño por campo formativo 4.2.2. Codiseño entre campos formativos	
Prácticas de taller:	Horas: 6

1. Recupera en al menos 5 artículos prácticas de codiseño y elabora una lista de sus características centrales. 2. Diseña un mapa conceptual de la evolución del concepto de codiseño en los materiales curriculares. 3. Desarrolla una propuesta de codiseño eligiendo un campo formativo. 4. Elabora una propuesta de codiseño eligiendo dos campos formativos.	
--	--

VI. TEMARIO	
Unidad 5. Programa analítico	Horas: 8
Competencia de la unidad: Diseñar un programa analítico, a partir del diagnóstico socioeducativo de un grupo, los programas sintéticos de los campos formativos del plan de estudio, los ejes articuladores y los contenidos seleccionados, para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados y coherentes con el marco curricular vigente, con responsabilidad social y pensamiento crítico.	
Contenido: 5.1. Estructura del Programa analítico 5.1.1. Introducción 5.1.2. Diagnóstico socioeducativo 5.1.3. Programas sintéticos de los campos formativos seleccionados 5.1.4. Ejes articuladores 5.1.5. Propuesta y justificación del codiseño y la integración curricular de contenidos y PDA 5.1.6. Continuidad y secuencia de los contenidos y PDA seleccionados 5.1.7. Reflexiones finales del programa analítico	
Prácticas de taller: 1. Redacta el apartado de introducción del programa analítico. 2. Sintetiza el apartado con los resultados del diagnóstico socioeducativo. 3. Desarrolla el apartado de análisis de los programas sintéticos seleccionados. 4. Argumenta el apartado de selección de los ejes articuladores.	Horas: 8

5. Desarrolla el apartado de codiseño e integración curricular de los contenidos y los PDA. 6. Justifica la continuidad y secuencia de los contenidos y PDA. 7. Elabora el apartado de reflexiones finales del ejercicio.	
--	--

VII. MÉTODO DE TRABAJO

Encuadre: El primer día de clase la o el docente debe establecer la forma de trabajo, criterios de evaluación, calidad de los trabajos académicos, derechos y obligaciones docente-alumno(a).

Estrategia de enseñanza:

- Técnica expositiva
- Instrucción guiada
- Aprendizaje basado en proyectos
- Solución de problemas
- Discusión grupal
- Ejercicios prácticos

Estrategia de aprendizaje:

- Trabajo colaborativo en grupos formados aleatoriamente
- Trabajo colaborativo en grupos por nivel educativo
- Trabajo colaborativo en grupos por función
- Organizadores gráficos (cuadros comparativos y mapas conceptuales)
- Síntesis
- Ensayos
- Técnica expositiva

VIII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación será llevada a cabo de forma permanente durante el desarrollo de la unidad de aprendizaje de la siguiente manera:

Criterios de acreditación

- Calificación en escala del 0 al 100, con un mínimo aprobatorio de 70 que establece el Estatuto Escolar vigente.

Criterios de evaluación

- Participación argumentada en clase.....	10%
- Tareas.....	30%
- Diseño del programa analítico.....	60%
Total.....	100%

IX. BIBLIOGRAFÍA

- Beane, J. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Morata.
- Candela Rodríguez, B. F. (2023). La Investigación basada en el diseño y el desarrollo curricular en la educación en ciencias. *Bio-grafía. Escritos Sobre la Biología y su Enseñanza*, 16 (31), 128–141. DOI 10.17227/bio-grafia.vol.16.num31-19727. <https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=ea09f1e9-ec5a-33c3-ae59-c61e15e32499>.
- Cauich Uicab, M. C., Paredes Reyes, M. de J., Reyes Pinzón, M. E., & Pérez Rosado, S. M. (2024). Experiencias y Testimonios de la Comunidad Educativa sobre el Codiseño Curricular. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(6), 3055 – 3063. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3226>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). Hacia la integración curricular. Los procesos de contextualización y codiseño de contenidos. Fascículo 2. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo2_aprendamos-comunidad.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). Integración del programa analítico: puente hacia la planeación de aula. Fascículo 6. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/folleto/integracion-del-programa-analitico-puente-hacia-la-planeacion-de-aula>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024). Proyectos integradores. Secundaria. Fascículo 7. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo7_aprendamos-comunidad.pdf
- Endeley, M. & Zama, M. (2021). *Perspectives in Curriculum Studies*. Spears Books
- Gimeno Sacristán, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. [Clásica]

- Huerta Rosales, S. (2023). La política de formación continua docente y el codiseño del programa analítico, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Proyecto terminal de carácter profesional. Especialidad en Docencia. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/handle/231104/4922/ATD312.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kiliç, F., & Saygili, S. (2022). New Normal: The Future Curriculum Development in Education. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 202–215. <https://research.ebsco.com/c/vfl6sr/search/details/lgsx7espbj?limiters=DT1%3A2020-04-29%2F2025-04-29%2CLA99%3AZW5n&q=curriculum+development+in+education>
- Laverentz, D., Guilkey, D. y Johnson R. (2024). Curricular mapping: assessing exemplars in an integrated concept-based curriculum. *Nurse Educator*, 49(5), 250-254. doi:10.1097/NNE.0000000000001622
- Posner, L. G. (2003). Conceptos de currículum y propósitos del estudio curricular. En *Docente del siglo XXI. Cómo desarrollar una práctica docente competitiva. Análisis del currículum* (pp. 3-35). McGraw Hill. [Clásica]
- Taba, H. (1987). *Elaboración del currículo*. Troquel. [Clásica]
- Torres Santomé, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata
- Türe, E. (2023). Development of the Inventory of Orientations in Curriculum Theories (IOCT) for Pre-Service Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 19(5), 41–58. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2023.603.4>
- Secretaría de Educación Pública (2022a). Anexo del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2023, 06 de agosto). Anexo programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas sintéticos de las fases 2 a 6. https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf
- Stoica, I. (2021). *Curriculum Theory*. Salem Press Encyclopedia. <https://research.ebsco.com/c/vfl6sr/search/details/ntiyjmfm4n?limiters=DT1%3A2020-04-29%2F2025-04-29%2CLA99%3AZW5n&q=curriculum+theory>

Venezky, R. L. (1992). Textbooks in school and society. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. (pp. 436-441). Advisory Board. [Clásica]

X. PERFIL DEL DOCENTE

La o el académico responsable de impartir esta unidad de aprendizaje deberá contar, como mínimo, con grado de maestría en el campo de la educación, preferentemente con formación en diseño curricular, pedagogía o áreas afines. Es deseable que tenga experiencia profesional en educación básica, ya sea en funciones de docencia, asesoría pedagógica o gestión académica, así como en el análisis e implementación del Plan de Estudio y programas de estudio oficiales.

Asimismo, se valorará que posea experiencia docente a nivel superior, particularmente en la formación de profesionales de la educación. Entre sus cualidades, se espera que demuestre capacidad de análisis crítico, habilidades para el trabajo colaborativo, y conocimiento actualizado de los enfoques curriculares vigentes, así como sensibilidad hacia los contextos escolares y las necesidades de las comunidades educativas.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
PROGRAMA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Unidad académica: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Programa educativo: Maestría en Práctica Docente en Educación Básica

Nombre de la unidad de aprendizaje: Metodologías Didácticas Activas

Plan de estudios:

Clave:

Carácter:
Obligatoria

Distribución horaria: HC: 2 HE: 2 HT: 2 HL: 0 HPC: 0 HCL: 0 CR: 6

Fecha de elaboración: abril de 2025

**Equipo de diseño de la unidad
de aprendizaje:**

Fernando Iván Ceballos
Escobar
María Guadalupe Tinajero
Villavicencio
Graciela Dolores Cordero
Arroyo

**Validación del director(a) de la unidad
académica**

Edna Luna Serrano

Sellos digitales de la CGIP y unidades académicas

II. COMPETENCIA DEL PERFIL DE EGRESO DEL PROGRAMA EDUCATIVO

Esta unidad de aprendizaje aporta al cumplimiento de la siguiente competencia del perfil de egreso:

Desarrollar propuestas de proyectos didácticos de aula, escuela o comunidad aplicando los principios de la integración curricular y los fundamentos de la investigación-acción, para la construcción del conocimiento escolar que responda a las problemáticas identificadas por la comunidad educativa, con compromiso profesional y actitud crítica.

III. PROPÓSITO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

La unidad de aprendizaje se ubica en el segundo semestre y busca favorecer la comprensión de los fundamentos metodológicos y didácticos que sostienen a la propuesta curricular vigente. A partir de su abordaje se pretende ofrecer elementos para la planeación del componente didáctico del proyecto de aula, escuela o comunidad.

IV. COMPETENCIA GENERAL DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Aplicar los fundamentos de las metodologías didácticas activas, a partir de la planificación de un proyecto didáctico de aula, escuela o comunidad, con la finalidad de propiciar el pensamiento crítico del alumnado, con actitud flexible y propositiva.

V. EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

Planeación de un proyecto didáctico de aula, escuela o comunidad con base en el programa analítico y un diagnóstico socioeducativo. En la planeación del proyecto se deberá asegurar la integración de una intervención coherente al encuadre curricular y a las problemáticas identificadas.

VI. TEMARIO

Unidad 1. Fundamentos de las metodologías didácticas activas

Horas: 8

Competencia de la unidad: Analizar los fundamentos del aprendizaje y las metodologías didácticas activas, a través de la discusión de la literatura especializada y la política curricular, con la finalidad de identificar los elementos

claves que se deben integrar en el diseño de un proyecto de aula, escuela o comunidad, con creatividad y una perspectiva analítica.	
Contenido: 1.1. Aprendizaje 1.1.1. Constructivismo 1.1.2. Aprendizaje activo 1.2. Metodologías didácticas activas 1.2.1. Conceptualización 1.2.3. Clasificaciones	
Prácticas de taller: 1. Redacta un ensayo sobre la vigencia del constructivismo y el aprendizaje activo. 2. Elabora un listado de los rasgos de las metodologías activas que se identifican en el plan y programas de estudio vigentes.	Horas: 8

VI. TEMARIO	
Unidad 2. Metodologías sociocríticas	Horas: 14
Competencia de la unidad: Valorar la pertinencia de las metodologías sociocríticas, a partir de un análisis de sus rasgos y experiencias prácticas, con la finalidad de diseñar un proyecto de aula, escuela o Comunidad, con compromiso y creatividad.	
Contenido: 2.1. Antecedentes de Metodologías sociocríticas 2.1.1. Paradigma socio-crítico 2.1.2. Pedagogías críticas 2.2. Metodologías en la política curricular mexicana 2.2.1. Aprendizaje Basado en Proyectos comunitarios 2.2.2. Aprendizaje Basado en Indagación STEAM 2.2.3. Aprendizaje Basado en problemas 2.2.4. Aprendizaje Basado en Servicio	

2.3. Modalidades de trabajo en preescolar 2.3.1. Taller crítico 2.3.2. Centros de interés 2.3.3. Unidad didáctica 2.3.4. Aprendizaje basado en el juego	
Prácticas de taller: 1. Redacta una narrativa en la que reflexione en torno a las implicaciones de la pedagogía crítica en su práctica docente. 2. Construye un esquema en el que se presenten las etapas o momentos de una de las metodologías o modalidades. 3. Realiza una Investigación acerca de la forma en que se ha implementado la metodología o modalidad seleccionada, y los resultados que se han documentado.	Horas: 14

VI. TEMARIO	
Unidad 3. Diseño del proyecto didáctico de aula, escuela o comunidad	Horas: 10
Competencia de la unidad: Diseñar un proyecto didáctico de aula, escuela o comunidad, a partir del análisis de las situaciones problemáticas identificadas en un diagnóstico socioeducativo y del encuadre curricular, con la finalidad de aplicar los principios de las metodologías didácticas activas en su práctica docente, con rigurosidad y compromiso social.	
Contenido: 3.1. Planeación de proyectos de aula, escuela o comunidad 3.1.1. Encuadre curricular actualizado 3.1.2. Descripción y justificación del proyecto 3.1.3. Secuencia didáctica 3.1.4. Estrategias de seguimiento 3.1.5. Criterios de evaluación	

Prácticas de taller: 1. Revisa su programa analítico con el propósito de actualizar los datos y verificar su congruencia. 2. Redacta una secuencia para el desarrollo del proyecto didáctico. 3. Enlista una primera propuesta de estrategias de seguimiento del proyecto y de criterios para su evaluación.	Horas: 10
--	-------------------------

VII. MÉTODO DE TRABAJO

Encuadre: El primer día de clase la o el docente debe establecer la forma de trabajo, criterios de evaluación, calidad de los trabajos académicos, derechos y obligaciones docente-alumno(a).

Estrategia de enseñanza:

- Técnica expositiva
- Instrucción guiada
- Discusión grupal
- Ejercicios prácticos

Estrategia de aprendizaje:

- Investigación documental
- Organizadores gráficos
- Ensayos
- Técnica expositiva
- Trabajo colaborativo
- Elaboración de informes
- Uso de TIC

VIII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación será llevada a cabo de forma permanente durante el desarrollo de la unidad de aprendizaje de la siguiente manera:

Criterios de acreditación

- Calificación en escala del 0 al 100, con un mínimo aprobatorio de 70 que establece el Estatuto Escolar vigente.

Criterios de evaluación

- Actividades sincrónicas.....	20%
- Prácticas de taller	30%
- Planeación del proyecto didáctico	50%
Total	100%

IX. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, N., Cardozo J., y Mejía, S. (2022). Posturas del paradigma socio-crítico como aportes a la educación y gestión educativa en Colombia. *Revista Dialogus*. (10) 119-133. 10.37594/dialogus.v1i10.678

Asunción, S. (2019). *Metodologías activas: herramientas para el empoderamiento docente*. *Revista internacional docentes 2.0*. 19(1). <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/27>

Chandra, B., Dahal, N., & Prasad, B. (2022). Critical Pedagogy: Future and Hope. *Journal of Transformative Praxis*. 3(1). 1-8. <https://doi.org/10.51474/jrtp.v3i1.599>

Díaz, F., y Hernández G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill [clásica]

Garzón A., & Inga E. (2023). Advancing Primary Education through Active Teaching Methods and ICT for Increasing Knowledg. *Sustainability*. 15(12). <https://doi.org/10.3390/su15129551>

Ross, W. (2020). Humanización de la Pedagogía Crítica ¿Qué clase de profesores? ¿Qué clase de ciudadanía? ¿Qué clase de futuro? *Revista de Educación*. (21). 17-37. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4495/4536

Salinas-Atausinchi, Y., y Huaman-Lucana, R. (2021). Pedagogía crítica: una alternativa emancipadora en el contexto neoliberal. *Revista Innova Educación*. 3(4). 146-161. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.011>

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro fase 3*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito

Sharif, M. (2019). Critical Pedagogy and Its Implication in the Classroom. *Journal of Underrepresented and Minority Progress*. 3(2). 109-119. 10.32674/jump.v3i2.1788

X. PERFIL DEL DOCENTE

La o el docente responsable de impartir la unidad de aprendizaje deberá contar con maestría o doctorado en educación o áreas afines. Además, se recomienda que cuente con experiencia de trabajo en alguno de los niveles que conforman la educación básica, ya sea en actividades de docencia, gestión o investigación. Ser proactivo, responsable y comprometido.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
PROGRAMA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Unidad académica: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Programa educativo: Maestría en Práctica Docente en Educación Básica

Nombre de la unidad de aprendizaje: Investigación-Acción para la Mejora de la Práctica Docente

Plan de estudios:	Clave:	Carácter: Obligatoria
--------------------------	---------------	------------------------------

Distribución horaria: HC: 2 HE: 2 HT: 2 HL: 0 HPC: 0 HCL: 0 CR: 6

Fecha de elaboración: abril de 2025

Equipo de diseño de la unidad de aprendizaje:

Sergio Gerardo Malaga Villegas
Fernando Iván Ceballos Escobar
Juan Páez Cárdenas

Validación del director(a) de la unidad académica

Edna Luna Serrano

Sellos digitales de la CGIP y unidades académicas

II. COMPETENCIA DEL PERFIL DE EGRESO DEL PROGRAMA EDUCATIVO

Esta unidad de aprendizaje aporta al cumplimiento a la siguiente competencia del perfil de egreso:

Desarrollar propuestas de proyectos didácticos de aula, escuela o comunidad aplicando los principios de la integración curricular y los fundamentos de la investigación-acción, para la construcción del conocimiento escolar que responda a las problemáticas identificadas por la comunidad educativa, con compromiso profesional y actitud crítica.

III. PROPÓSITO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

La unidad de aprendizaje proporciona las herramientas para la comprensión de los fundamentos de la investigación-acción para reflexionar de manera situada y permanente sobre los procesos de mejora de la práctica docente.

Se ubica en el segundo semestre, es de carácter obligatorio, y pertenece a la línea de formación Intervención pedagógica en contextos situados.

IV. COMPETENCIA GENERAL DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Aplicar los principios de la investigación-acción a partir del análisis de sus fundamentos epistemológicos y metodológicos, con la finalidad de desarrollar los proyectos didácticos de aula, escuela o comunidad, con compromiso social y actitud proactiva.

V. EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

Elaborar un informe del desarrollo de un proyecto didáctico de aula, escuela o comunidad, que incluya un diagnóstico socioeducativo de su comunidad escolar documentando sistemáticamente cada etapa del proceso.

VI. TEMARIO

Unidad 1. Fundamentos de la investigación-acción

Horas: 8

Competencia de la unidad: Distinguir los fundamentos históricos de la investigación-acción a partir de la identificación de sus elementos constitutivos, para asumir una postura crítica sobre esta metodología de investigación, con responsabilidad y actitud analítica.

Contenido:

1.1. Fundamentos históricos de la investigación-acción 1.1.1. Influencia norteamericana de la investigación-acción 1.1.2. Influencia latinoamericana de la investigación-acción 1.2. Elementos constitutivos de la investigación-acción 1.2.1. Investigación y acción en contextos educativos 1.2.2. El conocimiento de los profesionales de la educación 1.2.3. Reflexión en la acción	
Prácticas de taller: 1. Elabora una matriz de doble entrada con las principales posturas teóricas de la investigación-acción. 2. Construye un mapa conceptual de los elementos constitutivos de la investigación-acción. 3. Redacta una narrativa en la que reflexiona sobre la investigación-acción en materia de cambio educativo y desarrollo profesional.	Horas: 6

VI. TEMARIO	
Unidad 2. Perspectivas y enfoques de la investigación-acción	Horas: 10
Competencia de la unidad: Seleccionar los recursos teórico-metodológicos de la investigación acción, mediante el análisis situado de sus perspectivas y enfoques, que permita impulsar una práctica reflexiva y desarrollo profesional, con compromiso social y actitud crítica.	
Contenido: 2.1. Perspectivas de la investigación-acción 2.1.1. Modalidades de investigación-acción 2.1.2. Modelos de investigación-acción 2.2. Enfoques de la investigación-acción 2.2.1. Cambio social y acción reflexiva 2.2.2. Cambio educativo y desarrollo profesional	
Prácticas de taller: 1. Examina las principales características de las perspectivas de la investigación-acción. 2. Realiza una revisión de antecedentes en bases de datos donde se reflejen los enfoques de la investigación-acción.	Horas: 8

3. Compara las características empíricas y metodológicas de dichos antecedentes. 4. Elabora un árbol de problemas y soluciones a partir de las problemáticas de interés en su comunidad académica o escolar. 5. Identifica una problemática de interés a la comunidad escolar en la que se desarrolla. 6. Elabora el Plan de acción del proyecto didáctico en el que se identifique la problemática de interés a atender.	
---	--

VI. TEMARIO	
Unidad 3. Desarrollo de la investigación-acción	Horas: 14
Competencia de la unidad: Emplear las herramientas teórico-prácticas de la investigación-acción, mediante la actualización del diagnóstico socioeducativo de su aula, escuela o comunidad, con la finalidad de elaborar y desarrollar un proyecto didáctico, con objetividad y actitud analítica.	
Contenido: 3.1. El ciclo de la investigación-acción 3.1.1. Diagnóstico socioeducativo 3.1.2. Elaboración del proyecto didáctico 3.1.2.1 Plan de acción 3.1.2.2 Desarrollo del plan 3.1.2.3 Observación del desarrollo del plan 3.1.2.4 Evaluar la relevancia de las estrategias 3.1.3. Reflexión sobre la práctica 3.2. Análisis de la información 3.2.1. Enfoques y mecanismos de análisis 3.2.2. Proceso básico de análisis de la información 3.2.2.1 Recopilación de información 3.2.2.2 Reducción de la información 3.2.2.3 Representación de la información 3.2.2.4 Validación de la información 3.2.2.5 Interpretación de la información 3.2.3. Ética e investigación-acción	

Prácticas de taller: 1. Actualiza el diagnóstico socioeducativo poniendo en práctica los aprendizajes de la unidad. 2. Desarrolla el proyecto didáctico y documenta su puesta en marcha. 3. Sistematiza y analiza la información recuperada del proceso de desarrollo del plan de acción. 4. Presenta el informe de la etapa de desarrollo del proyecto didáctico.	Horas: 18
---	-------------------------

VII. MÉTODO DE TRABAJO

Encuadre: El primer día de clase la o el docente debe establecer la forma de trabajo, criterios de evaluación, calidad de los trabajos académicos, derechos y obligaciones docente-alumno (a).

Estrategia de enseñanza:

- Instrucción guiada
- Aprendizaje basado en investigación
- Discusión grupal
- Ejercicios prácticos

Estrategia de aprendizaje:

- Análisis documental
- Aprendizaje basado en productos
- Organizadores gráficos
- Técnica expositiva
- Trabajo colaborativo

VIII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación será llevada a cabo de forma permanente durante el desarrollo de la unidad de aprendizaje de la siguiente manera:

Criterios de acreditación

- Calificación en escala del 0 al 100, con un mínimo aprobatorio de 70 que establece el Estatuto Escolar vigente.

Criterios de evaluación

- Tareas.....	10%
- Prácticas	30%
- Informe de desarrollo del plan de acción.....	60%
Total.....	100%

IX. BIBLIOGRAFÍA

Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3512871> [clásica]

Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación-acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 99-114. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf> [clásica]

Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf> [clásica]

O'Brien, R. (2001). An Overview of the Methodological Approach of Action Research. In Roberto Richardson (Ed.), *Theory and Practice of Action Research*. <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html> [clásica]

Oranga, J. y Gisore, B. (2023). Action Research in Education. *Open Access Library Journal*, 10, 1-10. https://www.scirp.org/pdf/oalibj_2023071016390189.pdf

Peralda, F. y Mayoral, P. (2022). La investigación acción como estrategia de reflexión, mejora y cambio en la práctica docente de la enseñanza de lenguas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), 1-25, <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1152>

Tripp, D. (2005). Action research: a methodological introduction. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466. <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?lang=en> [clásica]

X. PERFIL DEL DOCENTE

La o el docente que imparta esta unidad de aprendizaje debe contar con Maestría o Doctorado, preferiblemente en el área de la Pedagogía, Ciencias de la Educación o área afín; con experiencia comprobable en docencia o investigación en educación básica; y que demuestre dominio de un enfoque teórico-práctico de los diseños de investigación-acción. Ser responsable, proactivo y empático.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
PROGRAMA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Unidad académica: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Programa educativo: Maestría en Práctica Docente en Educación Básica

Nombre de la unidad de aprendizaje: Desarrollo de Proyectos de Intervención

Plan de estudios:

Clave:

Carácter: Obligatoria

Distribución horaria: HC: 2 HE: 2 HT: 2 HL: 0 HPC: 0 HCL: 0 CR: 6

Fecha de elaboración: abril de 2025

Equipo de diseño de la unidad de aprendizaje:

Sergio Gerardo Malaga Villegas
Fernando Iván Ceballos Escobar
Dolores Graciela Cordero Arroyo

Validación del director(a) de la unidad académica

Edna Luna Serrano

Sellos digitales de la CGIP y unidades académicas

II. COMPETENCIA DEL PERFIL DE EGRESO DEL PROGRAMA EDUCATIVO

Esta unidad de aprendizaje aporta al cumplimiento de la siguiente competencia del perfil de egreso:

Desarrollar propuestas de proyectos didácticos de aula, escuela o comunidad aplicando los principios de la integración curricular y los fundamentos de la investigación-acción, para la construcción del conocimiento escolar que responda a las problemáticas identificadas por la comunidad educativa, con compromiso profesional y actitud crítica.

III. PROPÓSITO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

La unidad de aprendizaje proporciona herramientas teórico-metodológicas para el desarrollo y evaluación de los proyectos de aula, escuela y comunidad. Se ubica en el tercer semestre, es de carácter obligatorio, y pertenece a la línea de formación Intervención pedagógica en contextos situados.

IV. COMPETENCIA GENERAL DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Valorar el desarrollo de proyectos de aula, escuela o comunidad instrumentados, mediante el análisis de su aplicación, con la finalidad de impulsar la reflexión y la mejora continua en la práctica profesional, con objetividad y actitud analítica.

V. EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

Un informe de la aplicación de un proyecto de aula, escuela o comunidad, que incluya el proceso de entrada al campo, el desarrollo y la evaluación del proyecto. El informe deberá reflejar el proceso formativo del estudiante, desde la planeación hasta la valoración de los resultados obtenidos, incorporando fundamentos teóricos, metodológicos y reflexivos.

VI. TEMARIO

Unidad 1. Preparación para el trabajo de campo

Horas: 10

Competencia de la unidad: Diseñar el plan de trabajo de campo acorde con su contexto escolar, mediante la selección de estrategias y recursos de intervención, con la finalidad de

reflexionar sobre los primeros resultados de la aplicación del proyecto de intervención, con actitud crítica y responsabilidad social.	
Contenido: 1.1. El trabajo de campo 1.1.1. Negociación para realizar el trabajo de campo 1.1.2. Estrategias para entrar a campo y desarrollar el proyecto 1.1.3. Criterios de confidencialidad 1.2. Inicio del proyecto de intervención 1.2.1. El Plan de acción de un proyecto 1.2.2. Instrumentos para sistematizar la aplicación de un proyecto 1.2.3. Reflexión a partir de los resultados de la aplicación	
Prácticas de taller: 1. Elabora las consideraciones éticas de la investigación. 2. Elabora una carta de confidencialidad de los participantes. 3. Revisa y aplica la carta de confidencialidad en el proceso de inicio del proyecto. 4. Diseña el Plan de trabajo de campo situado.	Horas: 8

VI. TEMARIO	
Unidad 2. Desarrollo del proyecto de intervención	Horas: 10
Competencia de la unidad: Elaborar un informe del desarrollo de un proyecto de aula, escuela o comunidad, mediante el uso de instrumentos de recolección y sistematización de información, con la finalidad de reflexionar sobre sus áreas de oportunidad, con pertinencia y objetividad.	
Contenido: 2.1. Desarrollo del proyecto de intervención 2.1.1. Aplicación de los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje 2.1.2. Instrumentos para la sistematización del proyecto 2.1.3. Seguimiento a las evidencias	

2.2. Informe del proyecto de intervención 2.2.1. Pertinencia de las estrategias didácticas del proyecto 2.2.2. Reflexión sobre la aplicación del proyecto 2.2.3. Estrategias de mejora del proyecto	
Prácticas de taller: 1. Desarrolla el proyecto y documenta su puesta en marcha. 2. Sistematiza la información recuperada del proceso de desarrollo del plan de acción. 3. Presenta el informe de la etapa de desarrollo del proyecto.	Horas: 10

VI. TEMARIO	
Unidad 3. Evaluación del proyecto didáctico	Horas: 12
Competencia de la unidad: Evaluar un proyecto de aula, escuela o comunidad, mediante el uso de instrumentos de análisis de la información, con la finalidad reflexionar sobre la mejora continua en el desarrollo profesional, con actitud analítica y responsabilidad social.	
Contenido: 3.1. Evaluación del proyecto de intervención 3.1.1. Esquema de integración de la evaluación 3.1.2. Evaluación de los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje 3.1.3. Evaluación de las técnicas e instrumentos de recolección de información 3.1.4. Reflexión sobre la práctica profesional 3.2. Presentación del informe de evaluación 3.2.1. Formas de presentación del informe de evaluación 3.2.2. Integración del informe de evaluación 3.2.3. Estrategias de mejora del proyecto	
Prácticas de taller: 1. Analiza la información recuperada en el proceso de desarrollo del plan de acción.	Horas: 14

2. Elabora tablas y matrices de información para evaluar la pertinencia de los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje 3. Elabora organizadores gráficos para integrar categorías temáticas que orienten el informe. 4. Presenta el informe de la etapa de evaluación del proyecto.	
--	--

VII. MÉTODO DE TRABAJO

Encuadre: El primer día de clase la o el docente debe establecer la forma de trabajo, criterios de evaluación, calidad de los trabajos académicos, derechos y obligaciones docente-alumno (a).

Estrategia de enseñanza:

- Instrucción guiada
- Aprendizaje basado en investigación
- Discusión grupal
- Ejercicios prácticos

Estrategia de aprendizaje:

- Análisis documental
- Aprendizaje basado en productos
- Organizadores gráficos
- Técnica expositiva
- Trabajo colaborativo

VIII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación será llevada a cabo de forma permanente durante el desarrollo de la unidad de aprendizaje de la siguiente manera:

Criterios de acreditación

- Calificación en escala del 0 al 100, con un mínimo aprobatorio de 70 que establece el Estatuto Escolar vigente.

Criterios de evaluación

- Tareas..... 10%
- Prácticas de taller 30%
- Informe de aplicación del proyecto 30%
- Informe de evaluación del proyecto 30%

Total.....100%

IX. BIBLIOGRAFÍA

- Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación-acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 99-114. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf> [clásica]
- Creswell, J. W. y Creswell, J.D. (2021). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata [clásica]
- Francés, F., Alaminos, A., Penalva, C. y Santacreu, O. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Pydlos Ediciones. [clásica]
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf> [clásica]
- O'Brien, R. (2001). An Overview of the Methodological Approach of Action Research. In Roberto Richardson (Ed.), *Theory and Practice of Action Research*. <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html> [clásica]
- Oranga, J. y Gisore, B. (2023). Action Research in Education. *Open Access Library Journal*, 10, 1-10. https://www.scirp.org/pdf/oalibj_2023071016390189.pdf
- Peralda, F. y Mayoral, P. (2022). La investigación acción como estrategia de reflexión, mejora y cambio en la práctica docente de la enseñanza de lenguas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), 1-25, <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1152>
- Tripp, D. (2005). Action research: a methodological introduction. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466. <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?lang=en> [clásica]

X. PERFIL DEL DOCENTE

La o el docente que imparta esta unidad de aprendizaje debe contar con Maestría o Doctorado, preferiblemente en el área de la Pedagogía, Ciencias de la Educación o área afín; con experiencia comprobable en docencia o investigación en educación básica; y que demuestre dominio de un enfoque teórico-práctico de los proyectos de investigación-acción. Ser responsable, proactivo y empático.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
PROGRAMA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Unidad académica: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Programa educativo: Maestría en Práctica Docente en Educación Básica

Nombre de la unidad de aprendizaje: Seminario de Elaboración de Informe de Intervención

Plan de estudios:

Clave:

Carácter:
Obligatoria

Distribución horaria: HC: 2 HE: 2 HT: 2 HL: 0 HPC: 0 HCL: 0 CR: 6

Fecha de elaboración: abril de 2025

Equipo de diseño de la unidad de aprendizaje:

Rubí Surema Peniche Cetzal

Luis Horacio Pedroza Zúñiga

Sergio Gerardo Malaga Villegas

Validación del director (a) de la unidad académica

Edna Luna Serrano

Sellos digitales de la CGIP y unidades académicas

II. COMPETENCIA DEL PERFIL DE EGRESO DEL PROGRAMA EDUCATIVO

Esta unidad de aprendizaje aporta al cumplimiento de la siguiente competencia de perfil de egreso:

Desarrollar propuestas de proyectos didácticos de aula, escuela o comunidad aplicando los principios de la integración curricular y los fundamentos de la investigación-acción, para la construcción del conocimiento escolar que responda a las problemáticas identificadas por la comunidad educativa, con compromiso profesional y actitud crítica.

III. PROPÓSITO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Esta unidad de aprendizaje es la cuarta y última dentro de la línea Intervención pedagógica en contextos situados. Su propósito radica en favorecer la integración del informe final respecto de la intervención desarrollada en los semestres anteriores por el estudiantado.

Los contenidos abordados se orientan a la valoración, revisión, corrección y desarrollo del documento en su versión final del trabajo de intervención que representa tanto la atención oportuna de una necesidad educativa, así como el requisito para obtener el grado de maestría.

IV. COMPETENCIA GENERAL DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Integrar el informe final del proyecto de aula, escuela o comunidad, mediante el análisis articulado del diseño, puesta en acto y evaluación de la intervención desarrollada, para comunicar de manera clara, coherente y sustentada la información y los resultados obtenidos, con actitud crítica y responsabilidad social.

V. EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

Entrega de un informe final del proyecto de aula, escuela o comunidad, en donde se integre el análisis de manera articulada el diseño, puesta en acto y evaluación del proyecto curricular, el proyecto didáctico y la intervención desarrollada que, en conjunto, permita la presentación del trabajo terminal de manera oral.

VI. TEMARIO	
Unidad 1. La escritura académica	Horas: 8
Competencia de la unidad: Aplicar los principios fundamentales de la estructura académica, mediante la utilización de manuales especializados de escritura y herramientas tecnológicas básicas, para garantizar la calidad y organización en la construcción de textos, con una actitud objetiva y propositiva.	
Contenido: 1.1. La función de la escritura académica 1.1.1. ¿Qué es escribir bien? 1.1.2. ¿Por qué hay que escribir? 1.2. Herramientas del escritor 1.2.1. Estructura del texto (título, palabra, frase y párrafo) 1.2.2. Limpieza del texto 1.2.3. Evaluación de fuentes de información 1.2.4. Las preocupaciones del escritor 1.2.5. Aspectos éticos del escritor 1.3. El manual de estilo de publicaciones de la APA 1.3.1. Citación de documentos (textuales y paráfrasis) 1.3.2. Encabezados 1.3.3. Referencias 1.3.4. Tablas y figuras 1.3.5. Herramientas de estilo de Microsoft Word (encabezados, citas, referencias e índice)	
Prácticas de taller: 1. Identifica los elementos básicos de la escritura académica y científica. 2. Desarrolla actividades de mejora en la redacción (autovaloración). 3. Entrega la corrección del reporte preliminar del trabajo de intervención.	Horas: 8

VI. TEMARIO	
Unidad 2. Planeación del Informe de Intervención	Horas: 6
Competencia de la unidad: Elaborar un plan de trabajo, a partir de los criterios normativos y de estructura del informe de intervención, para asegurar la calidad, congruencia y cumplimiento de los requisitos establecidos, con una actitud proactiva y responsable.	
Contenido: 2.1. Estructura del Informe 2.1.1. Normativa institucional 2.1.2. Requisitos en la presentación del informe 2.2. Plan de trabajo 2.2.1. Diagnóstico del documento 2.2.2. Cronograma y ejecución	
Prácticas de taller: 1. Identifica los requerimientos institucionales y administrativos respecto del informe final. 2. Analiza un ejemplo de informe de intervención. 3. Elabora el plan de trabajo para el desarrollo del informe final de intervención.	Horas: 6

VI. TEMARIO	
Unidad 3. Redacción de un Informe	Horas: 18
Competencia de la unidad: Elaborar el informe final de intervención educativa, a través de la aplicación de herramientas de escritura, normas de citación y referencias, criterios éticos de autoría, y el uso de tecnologías de procesamiento de texto, para comunicar de manera clara, coherente y sustentada la información y los resultados obtenidos, con una actitud objetiva y crítica.	
Contenido: 3.1. Redacción de la estructura del informe 3.2. Encuadre del informe de intervención 3.2.1. Revisión de la estructura 3.2.2. Cierre y limpieza del escrito	

Prácticas de taller: 1. Desarrolla los apartados finales del informe de intervención. 2. Encuadra el documento final correspondiente al informe. 3. Entrega del informe final.	Horas: 18
---	------------------

VII. MÉTODO DE TRABAJO
Encuadre: El primer día de clase la o el docente establece la forma de trabajo, criterios de evaluación, calidad de los trabajos académicos, derechos y obligaciones docente-alumno. Se enfatiza el propósito y relevancia del curso para asumir un compromiso mutuo para la consecución del informe final de la intervención educativa. Estrategia de enseñanza: • Discusión grupal • Técnica expositiva • Ejercicios prácticos Estrategia de aprendizaje: • Trabajo en plenaria • Elaboración de informes • Uso de TIC • Técnica expositiva

VIII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN
La evaluación será llevada a cabo de forma permanente durante el desarrollo de la unidad de aprendizaje de la siguiente manera: Criterios de acreditación - Calificación en escala del 0 al 100, con un mínimo aprobatorio de 70 que establece el Estatuto Escolar vigente. Criterios de evaluación

- Tareas.....	20%
- Presentación y entrega del plan de trabajo.....	20%
- Informe final de intervención	60%
Total.....	100%

IX. BIBLIOGRAFÍA

American Psychological Association (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association*. (7ª. Ed.). APA.

Cohen, S. (2011). *Guía esencial para resolver dudas de uso y estilo*. Planeta. [Clásica]

Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. (3ª. Ed.). The Oryx Press. [Clásica]

Hubbard, K. E., Dunbar, S. D., Peasland, E. L., Poon, J., & Solly, J. E. (2022). How do readers at different career stages approach reading a scientific research paper? A case study in the biological sciences. *International Journal of Science Education*, Part B, 1-17.
<https://doi.org/10.1080/21548455.2022.2078010>

Ibrahim, A. M., & Dimick, J. B. (2018). Writing for impact: how to prepare a journal article. In J. Markovac, M. Kleinman & M. Englesbe (Eds). *Medical and Scientific Publishing* (pp. 81-92). *Academic Press*.

Ketcham, C. M. & Crawford, J. M. (2007). The impact or review articles. *Laboratory Investigation*, 87, 1174-1185.

León, O. (2009). *Cómo redactar textos científicos en Psicología y Educación. Consejos para escritores noveles de tesis doctorales, tesis de másters y artículos de investigación*. (2ª. Ed.). Netbiblo. [Clásica]

Martinovich, V. (2022). *Búsqueda bibliográfica. Cómo pensar las formas de buscar, recopilar y analizar la producción científica escrita*. EDUNLa Colectiva.

Real Academia de la Lengua Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. 23ª. Ed. España: RAE. [Clásica]

Rolandi, M., Cheng, K., & Pérez-Kriz, S. (2011). *A brief guide to designing effective figures for the scientific paper*. *Advanced Materials*, 23(38), 4343-4346. [Clásica]

Santesteban-Echarri, O. y Núñez-Morales, N. (2017). *Cómo escribir un artículo científico por primera vez*. *Psiquiatría biológica*, 24(1), 3-9.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.psiq.2017.01.004>

Schmelkes, C. (2006). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. (2ª ed.) OXFORD University Press. [Clásica]

Silvia, P. (2009). *Cómo escribir mejores textos académicos: Guía práctica*. Manual Moderno. [Clásica]

Walker, M. (2000). *¿Cómo escribir trabajos de investigación?* Gedisa. [Clásica]

X. PERFIL DEL DOCENTE

El o la docente que imparta esta unidad de aprendizaje deberá contar con el grado mínimo de maestría en el área educativa, con experiencia en docencia y producción académica, así como una actitud empática, tolerante e inclusiva.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
PROGRAMA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Unidad académica: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Programa educativo: Maestría en Práctica Docente en Educación Básica

Nombre de la unidad de aprendizaje: Diagnóstico Socioeducativo

Plan de estudios:

Clave:

Carácter: Obligatoria

Distribución horaria: HC: 2 HE: 2 HT: 2 HL: 0 HPC: 0 HCL: 0 CR: 6

Fecha de elaboración: abril de 2025

Equipo de diseño de la unidad de aprendizaje:

Juan Páez Cárdenas

Rubí Surema Peniche Cetzal

Sergio Gerardo Malaga Villegas

Validación del director(a) de la unidad académica

Edna Luna Serrano

Sellos digitales de la CGIP y unidades académicas

II. COMPETENCIA DEL PERFIL DE EGRESO DEL PROGRAMA EDUCATIVO

Esta unidad de aprendizaje aporta al cumplimiento de la siguiente competencia de perfil de egreso:

Aplicar evaluaciones diagnóstica y formativa mediante estrategias que consideren las condiciones socioeducativas de la escuela y el avance gradual del alumnado, con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con compromiso social y respeto a la diversidad.

III. PROPÓSITO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

La unidad de aprendizaje favorece el desarrollo de un diagnóstico socioeducativo que represente las bases para que el estudiantado desarrolle un proyecto didáctico de aula, escuela o comunidad.

Se ubica en el primer semestre, es de carácter obligatoria, y pertenece a la línea de formación diagnóstico socioeducativo y evaluación formativa.

IV. COMPETENCIA GENERAL DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Aplicar los principios del diagnóstico socioeducativo, a partir de la identificación de la necesidades, intereses y contextos culturales de una comunidad escolar, con el uso de instrumentos de recogida de datos que recuperen información cualitativa y cuantitativa, para contextualizar los contenidos curriculares y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, con respeto a la diversidad y compromiso social.

V. EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

Elaborar un informe preliminar del diagnóstico socioeducativo de una comunidad escolar a partir de la aplicación de instrumentos de recolección de información con un enfoque de mejora continua.

VI. TEMARIO

Unidad 1. Significado y principios del diagnóstico socioeducativo

Horas: 8

Competencia de la unidad: Analizar los fundamentos epistemológicos y conceptuales del diagnóstico socioeducativo, a través de la revisión reflexiva de lectura especializada, para identificar la relevancia del mismo, con actitud responsable y comprometida.

Contenido:

1.1. Conceptualización del diagnóstico socioeducativo y su relevancia 1.1.1. Conceptualización 1.1.2. Relevancia 1.2. Fundamentos epistemológicos del diagnóstico socioeducativo en el plan de estudios vigente 1.2.1. La intervención educativa 1.2.2. La atención a la diversidad, la interculturalidad y la equidad educativas 1.3. El diagnóstico socioeducativo como instrumento para la mejora educativa 1.3.1. Revisión de casos ejemplares	
Prácticas de taller: 1. Redacta una narrativa pedagógica en donde argumente la relación entre su labor educativa y la comunidad en donde se desempeña. 2. Elabora un ensayo sobre los fundamentos y la relevancia del diagnóstico socioeducativo en la enseñanza.	Horas: 8

VI. TEMARIO	
Unidad 2. Contextos económicos, socioculturales y comunitarios	Horas: 14
Competencia de la unidad: Aplicar técnicas e instrumentos de corte cuantitativo o cualitativo, considerando el entorno familiar, territorial y comunitario en los procesos de aprendizaje y convivencia escolar, para recabar información pertinente, con una actitud objetiva y respeto a la diversidad.	
Contenido: 2.1. Impacto del entorno en los procesos de aprendizaje y convivencia escolar 2.1.1. Familias 2.1.2. Territorio 2.1.3. Comunidad 2.2. Técnicas e instrumentos para la elaboración de un diagnóstico 2.2.1. Cuantitativas 2.2.2. Cualitativas 2.3. Procedimientos éticos de aproximación al campo	

2.3.1. La entrada al campo 2.3.2. Saber estar en el campo 2.3.3. Salida del campo	
Prácticas de taller: 1. Diseña instrumentos contextualizados de su comunidad escolar. 2. Aplica una o varias técnicas de recolección de datos en su comunidad escolar.	Horas: 14

VI. TEMARIO	
Unidad 3. Análisis preliminar del diagnóstico socioeducativo	Horas: 10
Competencia de la unidad: Crear un informe preliminar del diagnóstico socioeducativo de una comunidad escolar, mediante la sistematización y el análisis de la información recolectada, con la finalidad de comprender las especificidades del contexto, con actitud analítica y responsabilidad social.	
Contenido: 3.1. Sistematización de la información 3.2. Técnicas de análisis de datos 3.2.1. Análisis cualitativo 3.2.3. Estadística descriptiva 3.3 Elaboración del bosquejo de resultados 3.3.1. El reporte de resultados 3.3.2. Estilo y redacción 3.3.3. Los apartados del reporte 3.3.4. Las conclusiones	
Prácticas de taller: 1. Reporta el análisis de los datos recolectados en una comunidad escolar. 2. Crea y presenta el informe preliminar del diagnóstico socioeducativo de una comunidad escolar.	Horas: 10

VII. MÉTODO DE TRABAJO

Encuadre: El primer día de clase la o el docente debe establecer la forma de trabajo, criterios de evaluación, calidad de los trabajos académicos, derechos y obligaciones docente-alumno(a).

Estrategia de enseñanza:

- Técnica expositiva
- Instrucción guiada
- Discusión grupal
- Ejercicios prácticos

Estrategia de aprendizaje:

- Investigación documental
- Ensayos
- Técnica expositiva
- Trabajo colaborativo
- Elaboración de informes
- Uso de TIC
- Aplicación de instrumentos de recolección de datos

VIII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación será llevada a cabo de forma permanente durante el desarrollo de la unidad de aprendizaje de la siguiente manera:

Criterios de acreditación

- Calificación en escala del 0 al 100, con un mínimo aprobatorio de 70 que establece el Estatuto Escolar vigente.

Criterios de evaluación

- Tareas..... 40%
- Exposición de los avances del diagnóstico.....20%
- Entrega y exposición del diagnóstico socioeducativo... 40%

Total.....100%

IX. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M.J. y Ander-Egg, E. (2001). *Diagnóstico social. Conceptos y metodología*. Grupo Editorial Lumen. [clásica]
- Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación-acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 99-114. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf> [clásica]
- Creswell, J. W. y Creswell, J.D. (2021). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Diario Oficial de la Federación (19 de agosto de 2022). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (Anexo). https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf
- Francés, F., Alaminos, A., Penalva, C. y Santacreu, O. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Pydlos Ediciones. [clásica]
- Folgueiras, P. y Sabariego, M. (2017). Investigación-acción participativa. El diseño de un diagnóstico participativo. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 16-25. <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.119047>
- Lamus-García, T. y Lamus García, R. (2021). El diagnóstico comunitario en la investigación acción. *Revista científica Dominio de las Ciencias*, 7(2), 219-233. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i2.1792>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf> [clásica]
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo*. Editorial Popular. [Clásica]
- O'Brien, R. (2001). An Overview of the Methodological Approach of Action Research. In Roberto Richardson (Ed.), *Theory and Practice of Action Research*. <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html> [clásica]
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Editorial La Muralla. [clásica]
- Tripp, D. (2005). Action research: a methodological introduction. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466. <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?lang=en> [clásica]

X. PERFIL DEL DOCENTE

El o la docente que imparta esta unidad de aprendizaje deberá contar con el grado mínimo de maestría en el área educativa y tener experiencia en el diseño y desarrollo de instrumentos de recolección de datos, así como poseer una actitud crítica e incluyente.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
PROGRAMA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Unidad académica: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Programa educativo: Maestría en Práctica Docente en Educación Básica

Nombre de la unidad de aprendizaje: Evaluación Formativa

Plan de estudios:

Clave:

Carácter:
Obligatoria

Distribución horaria: HC: 2 HE: 2 HT: 2 HL: 0 HPC: 0 HCL: 0 CR: 6

Fecha de elaboración: abril de 2025

**Equipo de diseño de la unidad
de aprendizaje:**

Fernando Iván Ceballos
Escobar
Luis Horacio Pedroza Zúñiga
Rubí Peniche Cetzal

**Validación del director (a) de la unidad
académica**

Edna Luna Serrano

Sellos digitales de la CGIP y unidades académicas

II. COMPETENCIA DEL PERFIL DE EGRESO DEL PROGRAMA EDUCATIVO

Esta unidad de aprendizaje aporta al cumplimiento de la siguiente competencia del perfil de egreso:

Aplicar evaluaciones diagnóstica y formativa mediante estrategias que consideren las condiciones socioeducativas de la escuela y el avance gradual del alumnado, con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con compromiso social y respeto a la diversidad.

III. PROPÓSITO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

La unidad de aprendizaje se ubica en el tercer semestre y busca favorecer la comprensión de la evaluación formativa y sus implicaciones en la práctica docente. Los contenidos también se orientan a la elaboración de un plan de evaluación para un proyecto didáctico, mediante el cual se valoren y retroalimenten los aprendizajes del alumnado.

IV. COMPETENCIA GENERAL DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Diseñar un plan de evaluación de un proyecto didáctico, mediante la puesta en práctica de los principios de la evaluación formativa, con la finalidad de recuperar información relevante con respecto del aprendizaje del alumnado, con actitud objetiva y compromiso profesional.

V. EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

Elaboración de un plan de evaluación para el proyecto didáctico en el que se definan los criterios y la forma en que se valorarán los aprendizajes del alumnado, así como los medios para su retroalimentación.

VI. TEMARIO

Unidad 1. Fundamentos de la evaluación formativa

Horas: 8

Competencia de la unidad: Analizar las implicaciones de la evaluación formativa en la práctica docente, a partir de una reflexión sobre prácticas que han resultado efectivas, con el fin de identificar algunos aspectos susceptibles de mejora en su propia práctica, con honestidad y una perspectiva crítica.

Contenido:

1.1. ¿Qué es evaluar? 1.1.1. Diferencias entre calificar y evaluar en el aula 1.2. ¿Para qué evaluar? 1.2.1. Evaluación del/para el aprendizaje 1.2.2. Beneficios de la evaluación formativa en el aula 1.2.3. Buenas prácticas de la evaluación para favorecer el aprendizaje	
Prácticas de taller: 1. Redacta un ensayo en el que reflexiona acerca de las creencias que tiene el profesorado sobre la evaluación. 2. Realiza un cuadro comparativo donde se identifique las prácticas de evaluación formativas susceptibles de implementar en su práctica.	Horas: 8

VI. TEMARIO	
Unidad 2. Elementos y procedimientos de la evaluación formativa	Horas: 8
Competencia de la unidad: Valorar los elementos y procedimientos de la evaluación formativa, mediante su aplicación en actividades de enseñanza, con la finalidad de identificar las formas de integrarlos en la práctica docente, con compromiso y actitud reflexiva.	
Contenido: 2.1. Elementos de la evaluación formativa 2.1.1. Identificación del vacío 2.1.2. Retroalimentación 2.1.3. Participación del alumno 2.1.4. Progresión del aprendizaje 2.2. Procedimientos 2.2.1. Interrogatorio 2.2.2. Autoevaluación 2.2.3. Coevaluación	
Prácticas de taller: 1. Elabora una Matriz PNI (Positivo, Negativo e Interesante) sobre los elementos de la evaluación formativa	Horas: 8

2. Elabora un registro escrito acerca de su experiencia con la aplicación de uno de los procedimientos de la evaluación formativa.	
--	--

VI. TEMARIO	
Unidad 3. Retroalimentación	Horas: 8
Competencia de la unidad: Aplicar los fundamentos de la retroalimentación, mediante el análisis de casos, con la finalidad consolidar estrategias para comunicar resultados de aprendizaje con fines de mejora, con respeto y creatividad.	
Contenido: 3.1. Fundamentos de la retroalimentación 3.1.1. Modelo de Hattie y Timperley 3.1.2. Características de retroalimentación efectiva 3.1.3. Favorecer la metacognición y motivación para aprender 3.2. Estrategias de retroalimentación 2.2.1. Uso de ejemplos 2.2.2. El error como oportunidad 2.2.2. Uso de rúbricas	
Prácticas de taller: 1. Analiza un caso en el que se aplique una estrategia de retroalimentación para evaluar un proceso de desarrollo de aprendizaje.	Horas: 8

VI. TEMARIO	
Unidad 4. Plan de evaluación	Horas: 8
Competencia de la unidad: Diseñar un plan de evaluación para un proyecto didáctico, mediante la puesta en práctica de los principios y elementos de la evaluación formativa, con la finalidad de recuperar información integral sobre el aprendizaje del alumnado, con justicia y compromiso profesional.	
Contenido:	

4.1. Plan de evaluación 4.1.1. Definición de criterios 4.1.2. Estrategias e instrumentos 4.1.3. Propuesta de retroalimentación 4.1.4. Comunicación de los resultados	
Prácticas de taller: 1. Selecciona una o dos estrategias de evaluación y argumenta de qué manera su uso favorece el aprendizaje. 2. Diseña un instrumento de evaluación para recuperar información sobre el aprendizaje del alumnado. 3. Redacta una propuesta de retroalimentación en el que se definan los momentos, los medios y los tipos.	Horas: 8

VII. MÉTODO DE TRABAJO
Encuadre: El primer día de clase la o el docente debe establecer la forma de trabajo, criterios de evaluación, calidad de los trabajos académicos, derechos y obligaciones docente-alumno(a). Estrategia de enseñanza: • Técnica expositiva • Instrucción guiada • Solución de problemas • Discusión grupal • Ejercicios prácticos Estrategia de aprendizaje: • Investigación documental • Organizadores gráficos • Ensayos • Técnica expositiva • Trabajo colaborativo • Elaboración de informes • Uso de TIC

VIII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN
La evaluación será llevada a cabo de forma permanente durante el desarrollo de la unidad de aprendizaje de la siguiente manera:

Criterios de acreditación

- Calificación en escala del 0 al 100, con un mínimo aprobatorio de 70 que establece el Estatuto Escolar vigente.

Criterios de evaluación

- Actividades síncronas.....	20%
- Prácticas de taller.....	30%
- Plan de evaluación	50%
Total.....	100%

IX. BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R., y González C. (2015). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique Educación.
<https://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/anijovichevaluarparaaprenderlibroco.pdf> [clásica]

Díaz-Barriga, A. (2024). *La evaluación formativa es un reto pedagógico-didáctico en el trabajo docente*. Quinta sesión ordinaria del consejo técnico escolar y el taller intensivo de formación continua para docentes. Recuperado de:
<https://es.slideshare.net/slideshow/la-evaluacin-formativa-diaz-barrigapdf/266425208> [clásica]

Cizek, G., Andrade, H., y Bennett, R. (2019). Formative Assessment: History, Definition, and Progress. En H. Andrade y R. Bennett y G. J. Cizek (eds.), *Handbook of formative assessment in the disciplines*. Routledge Taylor & Francis Group.

Gaynor, J. (2020). Peer review in the classroom: Student perceptions, peer feedback quality and the role of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(5), 758–775.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1697424>

Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational*

Research, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487> [clásica]

Martínez Rizo, F. (2012). Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 1-15. [clásica]

Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. Reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana. https://casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf [clásica]

Morris, R., Perry T., y Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education*. 9(3). <https://doi.org/10.1002/rev3.3292>

Mottier, L. (2023). Evaluación formativa de los aprendizajes. Síntesis crítica de los trabajos francófonos. En R. Anijovich (comp.). *La evaluación significativa*. Paidós. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/Mottier%20L%C3%B3pez-Evaluaci%C3%B3n%20Formativa%20de%20los%20Aprendizajes-%20Anijovich005.pdf>

Sadler, R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 35(4). 535-550. 10.1080/02602930903541015 [clásica]

SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2024). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.df>

SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3*. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P1LPM.htm#page/1>

Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10-16. Recuperado de: <https://www.ascd.org/el/articles/seven-keys-to-effective-feedback> [clásica]

William, D., & Leahy, S. (2024). *Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for K-12 Classrooms*. Solution Tree. 555 North Morton Street, Bloomington, IN 47404.

Wisniewski, B., Zierer, K. y Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 10,1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

Zhai, X., & Nehm, R. H. (2023). AI and formative assessment: The train has left the station. *Journal of Research in Science Teaching*, 60(6), 1390-1398.

X. PERFIL DEL DOCENTE

El o la docente responsable de la unidad de aprendizaje deberá contar con estudios de maestría o doctorado en educación o áreas afines. Además de demostrar experiencia en docencia o investigación sobre algunos de los niveles educativos. Ser proactivo (a), responsable y comprometido(a).



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
PROGRAMA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Unidad académica: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Programa educativo: Maestría en Práctica Docente en Educación Básica

Nombre de la unidad de aprendizaje: Evaluación de Proyectos Escolares

Plan de estudios:

Clave:

Carácter: Obligatoria

Distribución horaria: HC: 2 HE: 2 HT: 2 HL: 0 HPC: 0 HCL: 0 CR:6

Fecha de elaboración: abril de 2025

Equipo de diseño de la unidad de aprendizaje:

Carlos David Díaz López
Alicia Maday Coronel Santos
Luis Horacio Pedroza Zúñiga

Validación del director(a) de la unidad académica

Edna Luna Serrano

Sellos digitales de la CGIP y unidades académicas

II. COMPETENCIA DEL PERFIL DE EGRESO DEL PROGRAMA EDUCATIVO

Esta unidad de aprendizaje aporta al cumplimiento de la siguiente competencia de perfil de egreso:

Aplicar evaluaciones diagnóstica y formativa mediante estrategias que consideren las condiciones socioeducativas de la escuela y el avance gradual del alumnado, con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con compromiso social y respeto a la diversidad.

III. PROPÓSITO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Esta unidad de aprendizaje tiene como propósito que las y los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para valorar de forma crítica, sistemática y contextualizada los procesos y resultados de proyectos escolares, a partir de enfoques metodológicos pertinentes y herramientas de evaluación cualitativa y cuantitativa. Su incorporación al plan de estudios responde a la necesidad de formar profesionales capaces de asumir un rol transformador en los espacios educativos, mediante la mejora continua de las prácticas pedagógicas, el uso estratégico de la información evaluativa y la consolidación de una cultura de evaluación participativa, inclusiva y orientada al aprendizaje.

IV. COMPETENCIA GENERAL DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Aplicar estrategias, métodos y herramientas en la evaluación de proyectos escolares, a través de enfoques cualitativos, cuantitativos y participativos, sustentados en marcos teóricos contemporáneos y principios pedagógicos, para valorar su pertinencia, eficacia y mejora continua en contextos educativos reales, con sentido crítico y compromiso profesional.

V. EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

Diseño de un plan de evaluación de un proyecto escolar que en el que se integre:

- Contextualización del proyecto escolar a evaluar.
- Definición de criterios e indicadores relevantes y pertinentes.
- Estrategia de participación de la comunidad escolar en el proceso evaluativo.
- Selección justificada de métodos e instrumentos de evaluación.
- Principios éticos que orientarán el proceso.

Características observables

- Adecuación y pertinencia de la propuesta de evaluación.
- Integración de un enfoque participativo e inclusivo.
- Rigor metodológico en la construcción de instrumentos.

- Visión ética, crítica y contextualizada.

VI. TEMARIO	
Unidad 1. Fundamentos teóricos de la evaluación de proyectos escolares	Horas: 6
Competencia de la unidad: Distinguir los tipos, enfoques y modelos de evaluación escolar, a partir del análisis de los fundamentos teóricos y de las corrientes actuales, para reconocer el papel estratégico de la evaluación en la mejora de los proyectos escolares, con apertura al diálogo y responsabilidad. Contenido: 1.1. La evaluación en el contexto escolar 1.1.1. Importancia y funciones de la evaluación en proyectos educativos 1.1.2. Diferencias entre evaluación de aprendizaje, evaluación institucional y evaluación de proyectos 1.2. Modelos y tipos de evaluación 1.2.1. Diagnóstica, formativa, sumativa y de impacto 1.2.2. Evaluación interna y externa 1.2.3. Enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto 1.2.4. La evaluación como parte del ciclo de vida del proyecto 1.2.5. Planificación estratégica situacional 1.2.6. Fases de un proyecto escolar y su vínculo con la evaluación	
Prácticas de taller: 1. Elabora un mapa conceptual individual sobre los tipos, enfoques y modelos de evaluación escolar. 2. Redacta la justificación del enfoque evaluativo elegido para el Plan de evaluación de un proyecto escolar.	Horas: 6

VI. TEMARIO	
Unidad 2. Diseño de la evaluación: criterios, indicadores y objetivos	Horas: 8
Competencia de la unidad: Diseñar criterios, indicadores y objetivos de evaluación un proyecto escolar, mediante la identificación del objeto evaluativo y el uso de metodologías	

y técnicas apropiadas, para garantizar la coherencia y pertinencia del proceso evaluativo en función de la mejora del proyecto, con rigor metodológico y responsabilidad.	
Contenido: 2.1. El objeto de evaluación 2.1.1. Delimitación del objeto: insumos, procesos, productos, resultados. 2.1.2. Evaluabilidad y pertinencia 2.2. Formulación de criterios e indicadores 2.2.1. Naturaleza, niveles y usos de los indicadores 2.2.2. Construcción técnica de indicadores: claridad, viabilidad y relevancia 2.3. Tipos, momentos y objetivos de evaluación 2.3.1. Ex ante, continua, final y ex post 2.3.2. Coherencia entre el objeto, el tipo y los objetivos de evaluación	
Prácticas de taller: 1. Construye una tabla de criterios e indicadores alineada a un objeto evaluativo. 2. Define el objeto de evaluación y establece los objetivos para el Plan de evaluación de un proyecto escolar.	Horas: 8

VI. TEMARIO	
Unidad 3. Estrategias e instrumentos de evaluación	Horas: 8
Competencia de la unidad: Aplicar técnicas e instrumentos para la evaluación de proyectos escolares, empleando métodos cualitativos, cuantitativos y participativos, con el fin de recopilar información válida, confiable y pertinente que fundamente la toma de decisiones, con objetividad y actitud reflexiva.	
Contenidos: 3.1. Técnicas de evaluación cualitativa 3.1.1. Entrevistas, grupos focales, observación e historias de vida 3.2. Técnicas de evaluación cuantitativa 3.2.1. Cuestionarios, rúbricas, escalas de actitud y matrices 3.3. Técnicas participativas 3.3.1. Evaluación colaborativa, mapas de actores y sociogramas 3.4. Validez y confiabilidad 3.4.1. Diseño y validación de instrumentos	
Prácticas de taller: 1. Diseña un instrumento de recolección de información.	Horas: 8

2. Desarrolla el plan de recolección de información. Especificación del instrumento diseñado, su finalidad, población objetivo y procedimiento de aplicación para el Plan de evaluación de un proyecto escolar.	
---	--

VI. TEMARIO	
Unidad 4. Análisis de resultados y toma de decisiones	Horas: 5
Competencia de la unidad: Interpretar los resultados de la evaluación de proyectos escolares, mediante el uso de técnicas de sistematización y redacción profesional, para emitir juicios argumentados que contribuyan a la mejora continua de las prácticas escolares, con responsabilidad y pensamiento crítico.	
Contenido: 4.1. Procesamiento e interpretación de información 4.1.1. Técnicas de análisis de datos cualitativos y cuantitativos 4.1.2. Triangulación de información 4.2. Redacción de informes de evaluación 4.2.1. Estructura, tipos y funciones del informe evaluativo 4.2.2. Comunicación clara y ética de los resultados 4.3. Uso de los resultados en la mejora del proyecto 4.3.1. Recomendaciones, ajustes e implementación de mejoras	
Prácticas de taller: 1. Realiza un análisis preliminar de datos simulados (interpretación de resultados en una hoja de cálculo o breve reporte escrito). 2. Redacta los hallazgos preliminares para el Plan de evaluación de un proyecto escolar.	Horas: 5

VI. TEMARIO	
Unidad 5. Ética, participación y profesionalismo en la evaluación	Horas: 5
Competencia de la unidad: Valorar la dimensión ética y participativa de la evaluación de proyectos escolares, a partir del análisis del rol profesional del evaluador y las implicaciones sociales del proceso evaluativo, para fomentar una cultura escolar de mejora continua y colaboración, con integridad y sentido de justicia.	
Contenido: 5.1. La dimensión ética de la evaluación 5.1.1. Transparencia, equidad y responsabilidad en la práctica evaluativa 5.2. Participación de la comunidad escolar 5.2.1. Evaluación participativa, corresponsabilidad y empoderamiento	

5.3. El rol profesional del evaluador educativo 5.3.1. Competencias, actitudes y perfil del evaluador escolar	
Prácticas de taller: 1. Redacta un ensayo breve sobre dilemas éticos en la evaluación educativa. 2. Redacta el apartado ético en el Plan de evaluación de un proyecto escolar.	Horas: 5

VII. MÉTODO DE TRABAJO
Encuadre: El primer día de clase, la o el docente establecerá la forma de trabajo, las competencias a desarrollar, los criterios de evaluación, la calidad esperada en los productos académicos y los derechos y obligaciones docente-alumno (a). Estrategia de enseñanza: • Técnica expositiva • Instrucción guiada • Aprendizaje basado en proyectos • Solución de problemas • Discusión en foros temáticos • Retroalimentación formativa Estrategia de aprendizaje: • Investigación documental • Elaboración de organizadores gráficos digitales • Síntesis y resumen de contenidos • Producción de ensayos breves • Participación en foros académicos • Trabajo individual con retroalimentación de pares • Uso de tecnologías del aprendizaje y conocimiento para el desarrollo y presentación de evidencias

VIII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación se realizará de forma permanente durante el desarrollo de cada unidad de aprendizaje, mediante la revisión continua de productos individuales, participación en actividades asincrónicas y avances en la elaboración del informe final.

Criterios de acreditación

- Calificación en escala del 0 al 100, con un mínimo aprobatorio de 70, conforme al Estatuto Escolar vigente.

Criterios de evaluación

-Participación en foros y actividades en línea	10%
-Prácticas de taller	20%
-Avances parciales del Plan de evaluación de un proyecto escolar.....	30%
-Informe final del Plan de evaluación de un proyecto escolar	40%
Total	100%

IX. BIBLIOGRAFÍA

Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes de Costa Rica [COLYPRO]. (2022). *Guía didáctica: Evaluación de proyectos*. Colegio de Licenciados y Profesores. Costa Rica.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines* (4ª ed.). Pearson.

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. Pearson.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa. Funciones y métodos*. Edebé. [Clásica]

Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. [Clásica]

Sánchez, M. (2008). Seguimiento y evaluación de planes y proyectos educativos: un reto y una oportunidad. *Revista Omnia*, 14(3), 32–50..
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711121002> [Clásica].

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4th ed.). Sage Publications. [Clásica]

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría de Educación Media Superior. [Clásica]

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos*. Consejo Técnico Escolar, Segunda Sesión Ordinaria. <https://www.mep.go.cr/programas-y-proyectos> [Clásica]
- Sequeira, V. (2023). Evaluación del proyecto de centro: estudio aplicado a un centro de educación tecnológica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(Esp.). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3347>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications. [Clásica]
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. Jossey-Bass. [Clásica]
- Tejada, J. (1998). *Evaluación de programas formativos: una perspectiva profesional*. Graó. [Clásica].
- UNESCO. (2016). *Evaluación para el aprendizaje en América Latina: una mirada desde el aula*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- Velásquez, J. J., & Balcázar, M. E. (2024). El trabajo por proyectos en la Nueva Escuela Mexicana: ¿Una alternativa metodológica innovadora? *Revista Desafíos Educativos* – REDECI, 15. <https://revista.ciinsev.com/es/articulos/15/2>

X. PERFIL DEL DOCENTE

La o el docente que imparta esta unidad deberá contar con maestría en educación, evaluación educativa, gestión escolar o áreas afines; con experiencia profesional en educación básica y experiencia docente en educación superior; y con habilidad para promover la reflexión crítica, el trabajo colaborativo y la mejora continua.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
PROGRAMA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Unidad académica: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Programa educativo: Maestría en Práctica Docente en Educación Básica

Nombre de la unidad de aprendizaje: Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación

Plan de estudios:

Clave:

Carácter: Obligatoria

Distribución horaria: HC: 2 HE: 2 HT: 2 HL: 0 HPC: 0 HCL: 0 CR: 6

Fecha de elaboración: abril de 2025

Equipo de diseño de la unidad de aprendizaje:

Maday Alicia Coronel Santos
Martín Alonso Mercado Varela
Salvador Ponce Ceballos

Validación del director(a) de la unidad académica

Edna Luna Serrano

Sellos digitales de la CGIP y unidades académicas

II. COMPETENCIA DEL PERFIL DE EGRESO DEL PROGRAMA EDUCATIVO

Esta unidad de aprendizaje aporta al cumplimiento de la siguiente competencia de perfil de egreso:

Integrar estrategias tecnológicas en la práctica pedagógica mediante el uso de plataformas educativas digitales, para responder a las necesidades de aprendizaje personalizado y culturalmente relevante del estudiantado, con responsabilidad y actitud innovadora.

III. PROPÓSITO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

El propósito de esta unidad de aprendizaje es brindar a las y los estudiantes una perspectiva clara sobre la aplicación de las herramientas y estrategias digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de un diagnóstico socioeducativo, los docentes pueden identificar las necesidades, fortalezas y retos específicos de su estudiantado, garantizando que las herramientas digitales y las actividades de aprendizaje sean pertinentes y efectivas para el contexto particular de cada grupo. Esta unidad de aprendizaje resulta esencial dentro del plan de estudios de la Maestría en Práctica Docente en Educación Básica, ya que desempeña un papel clave en la adaptación de la educación a los constantes cambios sociales, culturales y tecnológicos del mundo actual. La unidad de aprendizaje es de carácter obligatoria, pertenece a la línea de formación de Saberes Digitales en la Práctica Profesional, del semestre 3.

IV. COMPETENCIA GENERAL DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Implementar metodologías activas en la práctica docente con apoyo en tecnologías digitales, a partir de un diagnóstico socioeducativo, con la finalidad de asegurar que respondan de forma pertinente a las necesidades del estudiantado, con responsabilidad y actitud propositiva.

V. EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

Presentación digital de un proyecto de corto alcance sobre el uso de tecnología para satisfacer una necesidad en un contexto escolar, basado en un modelo de diseño instruccional.

VI. TEMARIO	
Unidad 1. Introducción a la tecnología educativa	Horas: 8
Competencia de la unidad: Analizar el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la identificación de sus beneficios, limitaciones y retos, con el propósito de reflexionar sobre las implicaciones éticas, pedagógicas y organizativas de su integración, con actitud crítica y responsabilidad.	
Contenido: 1.1. Definición y conceptos clave de tecnología educativa 1.2. Historia y evolución de la tecnología educativa en los contextos escolares 1.3. Importancia de la tecnología en el aula: beneficios, retos y ética 1.4. Modelos de integración tecnológica en la práctica docente	
Prácticas de taller: 1. Redacta un ensayo crítico que evidencie el análisis del impacto del uso de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Horas: 8

VI. TEMARIO	
Unidad 2. Herramientas tecnológicas para la enseñanza y el aprendizaje	Horas: 12
Competencia de la unidad: Justificar la pertinencia del uso de herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un contexto educativo específico, a través del análisis de diversas opciones tecnológicas, para atender necesidades relacionadas con la creación de contenido educativo, comunicación y colaboración, gestión del aprendizaje (LMS), evaluación y retroalimentación, así como con la educación inclusiva y accesibilidad, con actitud crítica y compromiso social.	
Contenido: 2.1. Herramientas de creación de contenido educativo 2.2. Herramientas de comunicación y colaboración 2.3. Herramientas de gestión del aprendizaje (LMS) 2.4. Herramientas de evaluación y retroalimentación 2.5. Herramientas para la educación inclusiva y accesibilidad 2.6. Evaluación de la pertinencia pedagógica y contextual de las tecnologías digitales	

Prácticas de taller: 1. Crea un compendio de herramientas digitales: investiga herramientas digitales relevantes para el ámbito académico y elabora un compendio. Debe incluir su uso principal, ventajas, desventajas y posibles aplicaciones en su contexto educativo. 2. Elabora un reporte de evaluación y selección de herramientas: con base en su contexto académico (recursos disponibles y necesidades específicas), evalúa las herramientas del compendio. Selecciona la más adecuada y justifica su elección mediante un análisis breve que incluya ventajas y estrategias de implementación.	Horas: 12

VI. TEMARIO	
Unidad 3. Modelos de diseño instruccional para la pedagogía digital	Horas: 12
Competencia de la unidad: Implementar tecnologías digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la aplicación de un modelo de diseño instruccional que considere las implicaciones éticas, pedagógicas y organizativas en cierto contexto educativo, para atender de forma pertinente las necesidades del estudiantado, con responsabilidad y actitud propositiva.	
Contenido: 3.1. Introducción a los modelos de diseño instruccional en entornos digitales 3.2. Principales modelos de diseño instruccional 3.3. Aplicación de un modelo de diseño instruccional	
Prácticas de taller: 1. Crea una presentación digital de un proyecto de corto alcance sobre el uso de tecnología para satisfacer una necesidad en un contexto escolar, basado en un modelo de diseño instruccional.	Horas: 12

VII. MÉTODO DE TRABAJO

Encuadre: El primer día de clase la o el docente debe establecer la forma de trabajo, criterios de evaluación, calidad de los trabajos académicos, derechos y obligaciones docente-alumno (a).

Estrategia de enseñanza:

- Técnica expositiva
- Instrucción guiada
- Aprendizaje basado en proyectos
- Discusión grupal

Estrategia de aprendizaje:

- Investigación documental
- Ensayos
- Técnica expositiva
- Trabajo colaborativo
- Elaboración de informes
- Uso de TIC

VIII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación será llevada a cabo de forma permanente durante el desarrollo de la unidad de aprendizaje de la siguiente manera:

Criterios de acreditación

- Calificación en escala del 0 al 100, con un mínimo aprobatorio de 70 que establece el Estatuto Escolar vigente.

Criterios de evaluación

- Tareas.....	20%
- Prácticas de taller.....	30%
- Presentación digital del proyecto.....	50%
Total.....	100%

IX. BIBLIOGRAFÍA

- Akcil, U., Uzunboyulu, H., & Kinik, E. (2021). Integration of technology to learning-teaching processes and Google Workspace tools: A literature review. *Sustainability*, 13(9), 5018. <https://doi.org/10.3390/su13095018>
- Area, M., & Adell, J. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4). <https://misalonweb.org/media/wp-content/blogs.dir/2/files/2022/10/TecnologiasyCambioEducativo-REICE2021.pdf>
- Bajracharya, J. R. (2021). Technology integration models and frameworks in teaching and training. *Journal of Training and Development*, 6(1), 3-11. <https://doi.org/10.3126/jtd.v6i01.41674>
- García Martín, J., & García Martín, S. (2021). Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia COVID-19. *Revista española de educación comparada*, 38, 151-173. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.27816>
- Kimmons, R., Graham, C. R., & West, R. E. (2020). The PICRAT model for technology integration in teacher preparation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(1), 176-198. <https://citejournal.org/volume-20/issue-1-20/general/the-picrat-model-for-technology-integration-in-teacher-preparation/>
- Mateos, J. G., Martínez, A. G., & Atiaja, N. A. (2021). El diseño instruccional: ruta necesaria en la educación virtual: Instructional design: a necessary path into virtual education. *Revista Científica Ecociencia*, 8, 65-78. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.80.601>
- Quintero, L. J. C., Ibáñez, J. M. S., & Segura, J. A. (2020). Hacia una visión contemporánea de la tecnología educativa. *Digital Education Review*, (37), 240-268. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7615197>
- Sosa Díaz, M. J., & Valverde Berrocoso, J. (2022). Hacia una educación digital. Modelos de integración de las TIC en los centros educativos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 939-970. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/112/227>
- UNESCO. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388894>

Verdugo, D. I. R., & Ceja, M. S. (2023). La influencia de las tecnologías en educación primaria. *Formación Estratégica*, 8(2), 18-34.
<https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/125/91>

X. PERFIL DEL DOCENTE

El o la docente que imparta esta unidad de aprendizaje debe contar con el grado de Maestría o Doctorado en Educación, Innovación Educativa, Tecnología Educativa o áreas afines. Además, debe tener experiencia en la implementación de herramientas tecnológicas para la educación y en la implementación y evaluación de modelos de diseño instruccional en entornos digitales.

Se considera deseable que él o la docente cuente con experiencia en enseñanza en entornos virtuales y en la aplicación de metodologías activas de enseñanza, como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo. Asimismo, es fundamental que sea una persona responsable y proactiva en su labor educativa.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
PROGRAMA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Unidad académica: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Programa educativo: Maestría en Práctica Docente en Educación Básica

Nombre de la unidad de aprendizaje: Vínculo Escuela y Comunidad

Plan de estudios:

Clave:

Carácter:
Optativa

Distribución horaria: HC: 2 HE: 2 HT: 2 HL: 0 HPC: 0 HCL: 0 CR: 6

Fecha de elaboración: abril de 2025

Equipo de diseño de la unidad de aprendizaje:

Juan Páez Cárdenas
Sergio Gerardo Malaga Villegas
María Guadalupe Tinajero
Villavicencio

Validación del director(a) de la unidad académica

Edna Luna Serrano

Sellos digitales de la CGIP y unidades académicas

II. COMPETENCIA DEL PERFIL DE EGRESO DEL PROGRAMA EDUCATIVO

Esta unidad de aprendizaje aporta al cumplimiento de la siguiente competencia del perfil de egreso:

Analizar el plan de estudios vigente de la educación básica, integrando los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la estructura curricular, para diseñar y orientar prácticas profesionales que respondan a las necesidades de una formación integral del estudiantado, con compromiso y responsabilidad social.

II. PROPÓSITO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

La unidad de aprendizaje permite adquirir herramientas teóricas y prácticas para el análisis del vínculo escuela comunidad, lo cual posibilita la comprensión de la imbricación entre espacio escolar y familia.

Se ubica en el primer semestre, es de carácter optativo y pertenece a la línea de Procesos de gestión educativa.

IV. COMPETENCIA GENERAL DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Desarrollar la contextualización y el codiseño de contenidos educativos, mediante el análisis de las relaciones entre una escuela y su comunidad, para promover una educación situada e inclusiva y con impacto social en su entorno, con actitud proactiva y perseverancia.

V. EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

Elaborar un codiseño participativo a partir del programa analítico de una escuela sustentado en una revisión rigurosa del diagnóstico socioeducativo y de los procesos de contextualización.

VI. TEMARIO

Unidad 1. Bases epistemológicas del vínculo entre la escuela de educación básica y la comunidad

Horas: 8

Competencia de la unidad: Analizar las bases epistemológicas que sustentan el vínculo entre la escuela y la comunidad, mediante la reflexión teórica-crítica, con el fin de fundamentar prácticas participativas, con actitud inclusiva y responsabilidad social.

Contenido: 1.1. La escuela como una construcción sociopolítica 1.1.1. La escuela como espacio público 1.1.2. El rol de la escuela en la práctica social 1.2. Trayectoria histórica del vínculo entre escuela y comunidad 1.2.1. El estado y la asignación de distintos roles a lo escolar 1.2.2. Los actores escolares más allá de los muros de los planteles 1.3. Fundamentos de la revalorización de la comunidad en el plan de estudios vigente	
Prácticas de taller: 1. Graba un video de no más de tres minutos sobre aspectos destacables de su comunidad escolar. 2. Elabora un ensayo sobre las bases epistemológicas e históricas del vínculo escuela-comunidad.	Horas: 8

VI. TEMARIO	
Unidad 2. Contextualización de los contenidos curriculares	Horas: 10
Competencia de la unidad: Analizar los contenidos curriculares, a partir del conocimiento del entorno socioeducativo y cultural de las y los estudiantes, el uso de recursos locales y la integración de saberes previos, para hacer el aprendizaje significativo, pertinente y conectado con la realidad del alumnado, con actitud analítica y honestidad.	
Contenido: 2.1 La contextualización 2.1.1 Conceptualización de la noción “contextualización” 2.1.2 Las escuelas y su entorno 2.1.3 La perspectiva de la contextualización del plan de estudios vigente 2.2. Revisión crítica del diagnóstico socioeducativo 2.2.1. Fortalezas y debilidades en la comunidad 2.2.2. Identificación de áreas de mejora	

2.3. Escuela, comunidad y saberes colectivos 2.3.1. Diversidad, interculturalidad e inclusión con equidad 2.4. Adecuación situada de los contenidos curriculares 2.4.1. Hacia un aprendizaje significativo y situado 2.4.2. Revisión de ejemplos prácticos	
Prácticas de taller: 1. Realiza un árbol de problemas y soluciones a partir de la revisión crítica del diagnóstico socioeducativo. 2. Realiza un ejercicio de contextualización de los contenidos del programa sintético del campo formativo de su elección.	Horas: 10

VI. TEMARIO	
Unidad 3. Codiseño de los contenidos curriculares	Horas: 14
Competencia de la unidad: Construir un codiseño de los contenidos curriculares, mediante procesos colaborativos de planificación, diálogo con estudiantes, padres de familia y otros actores educativos, y adaptación flexible del currículo, para favorecer la participación, la apropiación del aprendizaje y la atención a la diversidad, con respeto y actitud proactiva.	
Contenido: 3.1 Teorías del codiseño y el diseño participativo 3.1.1. Diseño participativo 3.1.2. Diseño basado en la comunidad 3.2. La perspectiva del codiseño del plan de estudios vigente 3.2.1. Revisión de ejemplos prácticos 3.3 Programación de contenidos situada y colaborativa 3.3.1. Participación de la comunidad escolar 3.3.2. Acciones participativas: asambleas, mesas de diálogo, etc. 3.3.3. Innovación pedagógica desde la participación	

Prácticas de taller: 1. Realiza un mapa de contenidos a partir de la revisión del programa sintético. 2. Realiza y presenta un codiseño participativo a partir del programa analítico de una escuela.	Horas: 14
--	------------------

VII. MÉTODO DE TRABAJO

Encuadre: El primer día de clase la o el docente debe establecer la forma de trabajo, criterios de evaluación, calidad de los trabajos académicos, derechos y obligaciones docente-alumno(a).

Estrategia de enseñanza:

- Instrucción guiada
- Discusión grupal
- Ejercicios prácticos
- Lectura dialogada

Estrategia de aprendizaje:

- Organizadores gráficos
- Ensayos
- Técnica expositiva
- Trabajo colaborativo
- Uso de TIC

VIII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación será llevada a cabo de forma permanente durante el desarrollo de la unidad de aprendizaje de la siguiente manera:

Criterios de acreditación

- Calificación en escala del 0 al 100, con un mínimo aprobatorio de 70 que establece el Estatuto Escolar vigente.

Criterios de evaluación

- Tareas.....	35%
- Exposiciones.....	20%
- Entrega y exposición del codiseño participativo....	45%
Total.....	100%

IX. BIBLIOGRAFÍA

- Butler, A., Bierbaum, A. y O’Keefe, E. (2024). Leveraging Community Schools for Community Development: Lessons from Baltimore’s 21st Century School Buildings Program. *Urban Education*, 59(8), pp. 2458–2488. DOI: 10.1177/00420859221107615
- Diario Oficial de la Federación (19 de agosto de 2022). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (Anexo). https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf
- Garcés, A.L. (2020). *Revitalización de saberes ancestrales y diseño participativo. Co-diseño de un juego comunitario* [Sesión de congreso] Participatory desing conference.
- Gil-Antón, M. (13 de junio de 2022). Escuela y Comunidad en la Nueva Escuela Mexicana. Educación futura. <https://www.educacionfutura.org/escuela-y-comunidad-en-la-nueva-escuela-mexicana/>
- Kim, J. y Gentile-Genity, C. (2020). Transformative school–community collaboration as a positive school climate to prevent school absenteeism. *Journal of Community Psichology*, 48(8), pp. 2678-2691. DOI: 10.1002/jcop.22444
- Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. [clásica]
- Lee, B. J. y Yoo, M. S. (2015). Family, School, and Community Correlates of Children’s Subjective Well-being: An International Comparative Study. *Child Ind Res*, 8, pp. 151-175.
- Mercado, R. (1985). La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana. [Tesis de Maestría]. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. [clásica]
- Pelta, R. (2022). El diseño participativo en los orígenes del co-diseño. *Arxiu*, 1, pp. 11-36. DOI: <https://doi.org/10.7203/arxiu.1.25333>

Ramírez, A. A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, 26(51), pp. 79-94. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.004>

Ventura Álvarez, F. (2023). Las implicaciones de la nueva escuela Mexicana en el proceso pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, 12(8). 10.36260/rbr.v12i8.1996

X. PERFIL DEL DOCENTE

La o el académico responsable de impartir esta unidad de aprendizaje deberá contar, como mínimo, con grado de maestría en el campo de la educación, pedagogía o áreas afines. Es deseable que tenga experiencia profesional en educación básica, ya sea en funciones de docencia, o asesoría a colectivos docentes.

Asimismo, se valorará que posea experiencia docente a nivel superior, particularmente en la formación de profesionales de la educación. Entre sus cualidades, se espera que demuestre capacidad de análisis crítico, habilidades para el trabajo colaborativo y conocimiento actualizado de la reforma curricular vigente.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
PROGRAMA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Unidad académica: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Programa educativo: Maestría en Práctica Docente en Educación Básica

Nombre de la unidad de aprendizaje: Inteligencia Artificial Generativa Aplicada a la Educación

Plan de estudios:	Clave:	Carácter: Optativa
--------------------------	---------------	---------------------------

Distribución horaria: HC: 2 HE: 2 HT: 2 HL: 0 HPC: 0 HCL: 0 CR: 6

Fecha de elaboración: abril de 2025

Equipo de diseño de la unidad de aprendizaje:

Martín Alonso Mercado Varela
Maday Alicia Coronel Santos
Salvador Ponce Ceballos

Validación del director(a) de la unidad académica

Edna Luna Serrano

Sellos digitales de la CGIP y unidades académicas

II. COMPETENCIA DEL PERFIL DE EGRESO DEL PROGRAMA EDUCATIVO

Esta unidad de aprendizaje aporta al cumplimiento de la siguiente competencia de perfil de egreso:

Integrar estrategias tecnológicas en la práctica pedagógica mediante el uso de plataformas educativas digitales, para responder a las necesidades de aprendizaje personalizado y culturalmente relevante del estudiantado, con responsabilidad y actitud innovadora.

III. PROPÓSITO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

En esta unidad de aprendizaje se busca fortalecer la formación de profesionales de la educación en el uso pedagógico de tecnologías emergentes, mediante la implementación de estrategias didácticas y la evaluación del aprendizaje del estudiantado utilizando Inteligencia Artificial Generativa (IAG). Su inclusión en el plan de estudios responde a la necesidad de actualización tecnológica de la práctica docente en educación básica, promoviendo enfoques innovadores para el aprendizaje personalizado, la evaluación formativa y la participación activa del estudiantado. Se espera que los profesionales de la educación diseñen experiencias de aprendizaje fundamentadas en metodologías activas mediadas por IAG, y que valoren sus alcances, límites y principios éticos con una actitud crítica y comprometida con la mejora educativa. Esta unidad de aprendizaje, de carácter optativo, forma parte de la línea de formación Saberes Digitales en la Práctica Profesional y se imparte en el semestre 4.

IV. COMPETENCIA GENERAL DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Implementar inteligencia artificial generativa en el diseño de secuencias didácticas, mediante el análisis de sus ventajas y limitaciones, con la finalidad contribuir al desarrollo de experiencias de aprendizaje significativo, con actitud innovadora y compromiso social.

V. EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

Presentación digital de una secuencia didáctica, que integre inteligencia artificial generativa para responder a una necesidad detectada en un contexto educativo.

VI. TEMARIO	
Unidad 1. Fundamentos de la inteligencia artificial generativa en educación	Horas: 10
Competencia de la unidad: Analizar los principios y funcionamiento de la inteligencia artificial generativa y sus aplicaciones educativas, mediante el análisis de textos, herramientas digitales y casos de uso, para reconocer su potencial en entornos educativos, con pensamiento crítico.	
Contenido: 1.1. Conceptos clave de IA y aprendizaje automático 1.2. Diferencia entre IA tradicional y generativa 1.3. Herramientas de IA generativa (ChatGPT, DALL·E, Copilot, etc.) 1.4. Tendencias actuales de su uso en la educación	
Prácticas de taller: 1. Explora herramientas de inteligencia artificial generativa: identifica el funcionamiento y posibles aplicaciones pedagógicas de plataformas como ChatGPT, Copilot, o DALL·E. Realiza una bitácora digital ilustrada con capturas de pantalla y reflexiones críticas sobre sus usos potenciales en distintos niveles educativos.	Horas: 6

VI. TEMARIO	
Unidad 2. Consideraciones éticas y pedagógicas del uso de la inteligencia artificial generativa	Horas: 10
Competencia de la unidad: Analizar los desafíos éticos, pedagógicos y sociales del uso de la inteligencia artificial generativa en educación, a través de la revisión de marcos normativos, dilemas actuales y buenas prácticas, para tomar decisiones responsables en su implementación, con actitud crítica y compromiso social.	
Contenido: 2.1. Privacidad de datos y uso responsable 2.2. Plagio y originalidad en entornos digitales 2.3. Sesgos algorítmicos y equidad educativa 2.4. Derechos de autor y propiedad intelectual	
Prácticas de taller: 1. Resuelve dilemas éticos sobre el uso de la inteligencia artificial generativa en educación: analiza y argumenta la	Horas: 6

resolución de una serie de dilemas éticos simulados (por ejemplo, plagio, sesgos, privacidad) relacionados con el uso de inteligencia artificial generativa en el aula. Presenta un informe breve que incluya fundamentos pedagógicos y normativos.

VI. TEMARIO

Unidad 3. Diseño de experiencias de aprendizaje mediadas por inteligencia artificial generativa

Horas: 6

Competencia de la unidad: Diseñar experiencias de aprendizaje con base en metodologías activas, integrando herramientas de inteligencia artificial generativa, para fomentar el aprendizaje significativo, con creatividad.

Contenido:

- 3.1. Metodologías activas con IAG
- 3.2. Aplicaciones de IAG para la creación de materiales
- 3.3. Diseño instruccional con apoyo de IAG
- 3.4. Ejemplos de integración en diferentes niveles educativos

Prácticas de taller:

1. Diseña una secuencia didáctica innovadora mediada por inteligencia artificial generativa: desarrolla una secuencia didáctica que integre una metodología activa (como aula invertida o ABP) y herramientas de inteligencia artificial generativa. Incluye objetivos, actividades, recursos, criterios de evaluación y una justificación de las decisiones tomadas. Este producto se vincula directamente con la evidencia final del curso.

Horas: 10

VI. TEMARIO

Unidad 4. Evaluación formativa apoyada en inteligencia artificial generativa

Horas: 6

Competencia de la unidad: Implementar estrategias de evaluación formativa apoyadas en inteligencia artificial generativa, mediante la elaboración de instrumentos de retroalimentación automatizada y análisis de datos, para favorecer el aprendizaje, con imparcialidad y compromiso profesional.

Contenido:

- 4.1. Límites y posibilidades de la evaluación automatizada

- 4.2. Herramientas de IAG para retroalimentación y seguimiento
 4.3. Diseño de rúbricas y formularios evaluativos con IAG
 4.4. Análisis de datos de aprendizaje

Prácticas de taller:

Horas: 10

1. Diseña y aplica un instrumento de evaluación formativa con apoyo de inteligencia artificial generativa: crea un instrumento de evaluación formativa (rúbrica, formulario dinámico, generador de retroalimentación) utilizando herramientas de inteligencia artificial generativa. Este instrumento deberá estar vinculado a la secuencia didáctica desarrollada en la práctica anterior. Aplica en un escenario simulado, analiza los resultados generados por la inteligencia artificial generativa y realiza ajustes en la estrategia pedagógica con base en los datos obtenidos.

VII. MÉTODO DE TRABAJO

Encuadre: El primer día de clase la o el docente debe establecer la forma de trabajo, criterios de evaluación, calidad de los trabajos académicos, derechos y obligaciones docente-alumno(a).

Estrategia de enseñanza:

- Técnica expositiva
- Instrucción guiada
- Aprendizaje basado en proyectos
- Discusión grupal
- Ejercicios prácticos

Estrategia de aprendizaje:

- Investigación documental
- Organizadores gráficos
- Técnica expositiva
- Trabajo colaborativo
- Elaboración de informes
- Uso de TIC

VIII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación será llevada a cabo de forma permanente durante el desarrollo de la unidad de aprendizaje de la siguiente manera:

Criterios de acreditación

- Calificación en escala del 0 al 100, con un mínimo aprobatorio de 70 que establece el Estatuto Escolar vigente.

Criterios de evaluación

- Tareas.....	20%
- Prácticas de taller.....	30%
- Presentación digital del proyecto.....	50%
Total.....	100%

IX. BIBLIOGRAFÍA

Gibson, R.(August 14, 2023). 10 ways artificial intelligence is transforming instructional design. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2023/8/10-ways-artificial-intelligence-is-transforming-instructional-design>

Huesca, G., Elizondo-García, M. E., Aguayo-González, R., Aguayo-Hernández, C. H., González-Buenrostro, T. y Verdugo-Jasso, Y. A. (2025). Evaluating the Potential of Generative Artificial Intelligence to Innovate Feedback Processes. *Education Sciences*, 15(4), 505. <https://doi.org/10.3390/educsci15040505>

López-Villanueva, D., Santiago, R. y Palau, R. (2024). Flipped Learning and Artificial Intelligence. *Electronics*, 13(17), 3424. <https://doi.org/10.3390/electronics13173424>

Mollick, E. y Mollick, L. (April 22, 2024). Instructors as Innovators: a Future-focused Approach to New AI Learning Opportunities, With Prompts. *The Wharton School Research Paper*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4802463>

Parmar, K. J., Palaniappan, D., Premavathi, T. y Jain, R. (2025). Revolutionizing Educational Assessments With AI Technology. In C. Chinedu, N. Mafarja, M. Hussein, & A. Saleem (Eds.), *Rethinking the Pedagogy of Sustainable Development in the AI Era* (pp. 227-252). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-9062-7.ch011>

Ruiz Viruel, S., Sánchez Rivas, E. y Ruiz Palmero, J. (2025). The Role of Artificial Intelligence in Project-Based Learning: Teacher Perceptions and Pedagogical Implications. *Education Sciences*, 15(2), 150. <https://doi.org/10.3390/educsci15020150>

TEDx Talks (2023). *Machine Learning, AI, and the Future of Education*. [Video]. De <https://www.youtube.com/watch?v=gjDPtzJQnyM&t=5s>

UNESCO (2024). *Guía para el uso de la IA generativa en educación e investigación*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>

UNESCO (2023). *La IA generativa y el futuro de la educación*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385877_spa

X. PERFIL DEL DOCENTE

La persona responsable de impartir esta unidad de aprendizaje deberá contar con estudios de posgrado (Maestría o Doctorado) en Educación, Innovación Educativa, Tecnología Educativa o áreas afines. Es indispensable que cuente con experiencia en el uso pedagógico de tecnologías digitales, así como en el diseño, implementación y evaluación de propuestas didácticas sustentadas en modelos de diseño instruccional para entornos virtuales.

De manera específica, deberá tener conocimientos actualizados y experiencia en el uso de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa (IAG) aplicadas a la educación, así como una visión crítica sobre sus implicaciones éticas, pedagógicas y sociales.

Se considera deseable que él o la docente cuente con habilidades para facilitar el aprendizaje en línea y aplicar metodologías activas, se espera que actúe con responsabilidad, iniciativa y compromiso con la innovación educativa.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
PROGRAMA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Unidad académica: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Programa educativo: Maestría en Práctica Docente en Educación Básica

Nombre de la unidad de aprendizaje: Liderazgo Pedagógico en Proyectos de Investigación-Acción

Plan de estudios:

Clave:

Carácter: Optativa

Distribución horaria: HC: 2 HE: 2 HT: 0 HL: 0 HPC: 2 HCL: 0 CR: 6

Fecha de elaboración: abril de 2025

Equipo de diseño de la unidad de aprendizaje:

Graciela Cordero Arroyo
Fernando Iván Ceballos Escobar

Validación del director (a) de la unidad académica

Edna Luna Serrano

Sellos digitales de la CGIP y unidades académicas

II. COMPETENCIA DEL PERFIL DE EGRESO DEL PROGRAMA EDUCATIVO

Esta unidad de aprendizaje aporta al cumplimiento a la siguiente competencia de perfil de egreso:

Desarrollar propuestas de proyectos didácticos de aula, escuela o comunidad aplicando los principios de la integración curricular y los fundamentos de la investigación-acción, para la construcción del conocimiento escolar que responda a las problemáticas identificadas por la comunidad educativa, con compromiso profesional y actitud crítica.

III. PROPÓSITO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

La unidad de aprendizaje permite visualizar la importancia de la conformación de comunidades de aprendizaje profesional en las escuelas. El trabajo colaborativo en proyectos de Investigación-acción no se considera un fin en sí mismo, sino el vehículo para construir una cultura escolar de reflexión, diálogo y mejora continua. El propósito es que desarrollen un liderazgo distribuido, capaz de analizar críticamente los desafíos pedagógicos y generar soluciones innovadoras y pertinentes para su realidad institucional.

La unidad de aprendizaje tiene un carácter optativo ya que es una opción de interés tanto para supervisores, directivos y asesores técnico pedagógicos. Pertenece a la línea de formación Intervención pedagógica en contextos situados.

IV. COMPETENCIA GENERAL DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Conducir procesos colaborativos de investigación-acción en su comunidad educativa, a través de la mediación y el fomento del diálogo y la reflexión crítica, con el fin de generar una cultura de aprendizaje profesional continuo y la toma informada de decisiones, con iniciativa y compromiso frente a los retos de su escuela.

V. EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

Elaborar un Portafolio de Evidencias del Proceso de Liderazgo que incluya cuatro apartados:

- 1) Bitácora de sesiones de trabajo colaborativo
- 2) Instrumento de recopilación de información (Diseñado por el participante)
- 3) Análisis de los resultados del instrumento
- 4) Reflexión crítica del líder escolar

VI. TEMARIO

Unidad 1. La investigación-acción como lente para la transformación escolar

Horas: 10

Competencia de la unidad: Analizar el contexto escolar y sus problemáticas pedagógicas, a través de la aplicación de los principios de la investigación-acción y las herramientas de diagnóstico participativo, con el fin de identificar desafíos para la mejora educativa y sentar las bases de un proyecto de cambio colaborativo, con pensamiento crítico y pertinencia.

Contenido:

1.1. La investigación-acción (IA) como metodología de indagación profesional: fundamentos y principios

1.2. Del problema al proyecto: identificación colaborativa de desafíos pedagógicos en la escuela

1.3 La escuela como comunidad de aprendizaje profesional: el rol del diálogo y la reflexión en la construcción colectiva del conocimiento

1.4 Liderazgo distribuido: ¿Quiénes y cómo se ejerce el liderazgo en un proyecto colaborativo?

Prácticas de campo:

Horas: 10

1. Consulta en su escuela las posibilidades o interés de participar en este ejercicio de investigación-acción con su conducción.

2. Realiza una lista de las ventajas y áreas de oportunidad de su escuela para participar en el proyecto. 3. Elabora una lista que integre las problemáticas identificadas en el diagnóstico del Programa de Mejora Continua Escolar y en el Programa Analítico de la escuela. 4. Elabora una bitácora de trabajo que incluya: agenda de la reunión, notas o minutas que documenten la participación de los miembros del equipo, identificación de los puntos de conflicto o desacuerdo y cómo se mediaron, evidencia de que se fomentó la reflexión crítica y el diálogo entre los participantes. Pueden incluirse capturas de pantalla o fotografías de las actividades colaborativas, como la construcción de mapas mentales, diagramas de flujo, etc.	
--	--

VI. TEMARIO	
Unidad 2. Liderando el proceso: mediación, diálogo y compromiso	Horas: 10
Competencia de la unidad: Organizar el desarrollo de proyectos colaborativos de investigación-acción, a través del uso de herramientas de mediación y la aplicación de estrategias de comunicación efectiva, con el fin de fortalecer la cohesión del equipo y asegurar la participación activa de todos sus miembros, actuando con empatía e iniciativa.	
Contenido: 2.1. Herramientas para la facilitación de reuniones y el trabajo en equipo 2.1.1. Técnicas de mediación para la gestión de conflictos y el manejo de desacuerdos 2.1.2. Estrategias para fomentar la participación y el compromiso de todos los miembros del equipo 2.2 Construcción de un plan de trabajo colaborativo 2.2.1. Roles 2.2.2. Responsabilidades 2.2.3. Comunicación efectiva	
Prácticas de campo: 1. Realiza una lista de posibles herramientas para la facilitación de reuniones de trabajo de manera preparatoria al trabajo de campo. 2. elabora de manera conjunta con el colectivo docente una propuesta de plan de trabajo colaborativo. 3. Continúa con la bitácora de trabajo que incluya: Agenda de la reunión, Notas o minutas que documenten la participación de los miembros del equipo, identificación de los puntos de	Horas: 10

conflicto o desacuerdo y cómo se mediaron, evidencia de que se fomentó la reflexión crítica y el diálogo entre los participantes. Pueden incluirse capturas de pantalla o fotografías de las actividades colaborativas, como la construcción de mapas mentales, diagramas de flujo, etc.	
--	--

VI. TEMARIO	
Unidad 3. De la práctica a la reflexión: documentando y comunicando el cambio	Horas: 12
Competencia de la unidad: Sistematizar la experiencia de la investigación-acción colaborativa, a través de la documentación y el análisis de evidencias cualitativas, con el fin de comunicar los logros y aprendizajes del proceso a la comunidad educativa y promover la replicación de prácticas exitosas, con reflexión y transparencia.	
Contenido: 3.1. La sistematización de experiencias como herramienta para el aprendizaje organizacional 3.1.1. Diseño y uso de instrumentos para documentar el proceso y la percepción del equipo 3.1.2. Análisis de los resultados para la toma de decisiones 3.2. Comunicación de hallazgos y logros: compartir el aprendizaje con la comunidad educativa para fortalecer la cultura de mejora continua	
Prácticas de campo: 1. Enlista características de los ejemplos de sistematización de experiencias de investigación-acción de manera preparatoria al trabajo de campo. 2. Elabora con el colectivo docente una propuesta de comunicación de los hallazgos a la comunidad educativa. 3. Continúa con la bitácora de trabajo que incluya: Agenda de la reunión, Notas o minutas que documenten la participación de los miembros del equipo, identificación de los puntos de conflicto o desacuerdo y cómo se mediaron, evidencia de que se fomentó la reflexión crítica y el diálogo entre los participantes. Pueden incluirse capturas de pantalla o fotografías de las actividades colaborativas, como la construcción de mapas mentales, diagramas de flujo, etc.	Horas: 12

VII. MÉTODO DE TRABAJO

Encuadre: El primer día de clase la o el docente debe establecer la forma de trabajo, criterios de evaluación, calidad de los trabajos académicos, derechos y obligaciones docente-alumno (a).

Estrategia de enseñanza:

- Técnica expositiva
- Instrucción guiada
- Aprendizaje basado en investigación
- Discusión grupal
- Ejercicios prácticos

Estrategia de aprendizaje:

- Análisis documental
- Organizadores gráficos
- Trabajo colaborativo
- Elaboración de informes

VIII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación será llevada a cabo de forma permanente durante el desarrollo de la unidad de aprendizaje de la siguiente manera:

Criterios de acreditación

- Calificación en escala del 0 al 100, con un mínimo aprobatorio de 70 que establece el Estatuto Escolar vigente.

Criterios de evaluación

- Bitácoras	20%
- Tareas	20%
- Portafolio de evidencias ...	60%
Total.....	100%

IX. BIBLIOGRAFÍA

Clark, J. S. et al. (2020). *Action Research*. New Prairie Press.

<https://newprairiepress.org/ebooks/34/>

Day, C. et al. (2020). *Successful School Leadership*. Education Development Trust.

Efron, S. E. & Ravid, R. (2020). *Action Research in Education: A Practical Guide*. Routledge.

[https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/9-](https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/9-%20Action%20Research%20in%20Education_%20A%20Practical%20Guide.pdf)

[%20Action%20Research%20in%20Education_%20A%20Practical%20Guide.pdf](https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/9-%20Action%20Research%20in%20Education_%20A%20Practical%20Guide.pdf)

Elliot, J. (1998). *La investigación-acción en educación*. Morata. [Clásica]

Fuller, K. (2023). *Feminist Perspectives on Contemporary Educational Leadership*. Routledge

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes. [Clásica]

Latorre, A. (2005). *La investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Jara Holliday, Ó. (2019). La sistematización de experiencias. Entrevista con Óscar Jara

Holliday. *Perspectivas.*, 18, 1-18. <https://doi.org/10.15359/rp.18.3>

Sapién Aguilar, A. L., Piñón Howlet, L. C., Molina Corral, L. A., & Márquez López, J. L. (2023).

Estrategia de sistematización de experiencias educativas en la práctica docente. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el desarrollo educativo*, 13(26): 1-27.

<https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1421>

Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.). (2018). *Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas*.

Ediciones UDP. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17526>

X. PERFIL DEL DOCENTE

La o el docente que imparta esta unidad de aprendizaje debe contar con Maestría, preferentemente en Pedagogía, Ciencias de la Educación o área afín; con experiencia comprobable en docencia o investigación en educación básica; y que demuestre dominio de un enfoque teórico-práctico de los diseños de investigación-acción. Ser responsable, proactivo y empático.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
PROGRAMA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Unidad académica: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Programa educativo: Maestría en Práctica Docente en Educación Básica

Nombre de la unidad de aprendizaje: Procesos de Apropiación Curricular

Plan de estudios:

Clave:

Carácter: Optativa

Distribución horaria: HC: 2 HE: 2 HT: 0 HL: 0 HPC: 2 HCL: 0 CR: 6

Fecha de elaboración: abril de 2025

Equipo de diseño de la unidad de aprendizaje:

Fernando Iván Ceballos Escobar
Graciela Cordero Arroyo

Validación del director(a) de la unidad académica

Edna Luna Serrano

Sellos digitales de la CGIP y unidades académicas

II. COMPETENCIA DEL PERFIL DE EGRESO DEL PROGRAMA EDUCATIVO

Esta unidad de aprendizaje aporta al cumplimiento a la siguiente competencia de perfil de egreso:

Analizar el plan de estudios vigente de la educación básica, integrando los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la estructura curricular, para diseñar y orientar prácticas profesionales que respondan a las necesidades de una formación integral del estudiantado, con compromiso y responsabilidad social.

III. PROPÓSITO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

La unidad de aprendizaje permite reflexionar en torno a la capacidad de agencia de las distintas figuras educativas para modificar el currículum según las condiciones en que desempeñan sus funciones y, con ello, favorecer el aprendizaje del estudiantado. La finalidad es que los participantes identifiquen las acciones que favorecen una apropiación curricular centrada en la mejora de los aprendizajes y en el impacto positivo en sus comunidades.

La unidad de aprendizaje tiene un carácter optativo y pertenece a la línea de formación Intervención pedagógica en contextos situados.

IV. COMPETENCIA GENERAL DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Diseñar una cartografía social del Plan de estudio en la escuela, a través de la participación de los miembros de la comunidad y la discusión de los fundamentos de la apropiación curricular, con el propósito de identificar problemas, recursos y objetivos relacionados con la puesta en marcha de un nuevo Plan de estudio, con compromiso profesional y creatividad.

V. EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

Diseño de una cartografía social que integre un mapa de problemas con respecto a la puesta en marcha de un nuevo Plan de estudio, un mapa temático a partir de problemáticas derivadas de un levantamiento cualitativo de datos, y una planificación de cómo transitar de las situaciones problemáticas a las posibilidades de transformación

VI. TEMARIO

Unidad 1. La capacidad de agencia del profesorado

Horas: 8

Competencia de la unidad: Analizar las posibilidades que tiene el profesorado para la toma de decisiones en la escuela, mediante la discusión de la capacidad de agencia y la reflexividad como categorías analíticas, con la finalidad de reflexionar sobre las implicaciones de la autonomía en la función docente, con compromiso y responsabilidad profesional

Contenido:

1.1. La agencia como categoría de análisis

1.1.1. Reflexividad

1.1.2. La agencia del profesorado

1.2. Diagnóstico participativo

1.2.1. Árbol de problemas

Prácticas de campo:

Horas: 10

1. Recupera información de los miembros de tu comunidad educativa con respecto a la puesta en marcha del Plan de estudio vigente.

2. Elabora de manera colaborativa con algunos miembros de la comunidad un árbol de problemas con la información recuperada en la que se den cuenta de las dificultades y posibilidades de la apropiación del Plan de estudio.

3. Presenta el árbol ante la comunidad educativa y considera los comentarios para realizar las modificaciones si es el caso.

VI. TEMARIO

Unidad 2. La apropiación curricular		Horas: 12
Competencia de la unidad: Analizar las posibilidades que tiene el profesorado para transformar el currículum, a partir de la revisión de casos sobre la apropiación de planes de estudio, con el fin de recuperar elementos para el diseño de su cartografía social, con respeto y compromiso social.		
Contenido: 2.1. La apropiación como categoría de análisis 2.1.1. Fundamentos filosóficos e históricos 2.1.2. Fundamentos sociológicos y psicológicos 2.2 Apropiación curricular 2.2.1. Acercamientos a la puesta en marcha del currículum: Implementación, contextualización, concreción y apropiación 2.2.2. Análisis de casos sobre apropiación curricular 2.2.3. Conocer, valorar y tomar decisiones sobre el currículum		
Prácticas de campo: 1. Elabora preguntas dirigidas a sus colegas con respecto a lo que conocen del plan de estudio, su valoración sobre los diferentes componentes del Plan de estudio vigente, y las decisiones han tomado para apropiarse del Plan de estudio 2. Organiza una sesión de trabajo con los miembros de la comunidad escolar para que dialoguen en torno a las preguntas sobre el Plan de estudio, y otras que consideren pertinentes 3. Sistematiza las respuestas en una matriz según el tipo de problema o alternativa a la que hagan referencia		Horas: 10

VI. TEMARIO		
Unidad 3. Cartografiar la apropiación curricular en mi escuela		Horas: 12
Competencia de la unidad: Sistematizar las problemáticas identificadas, a través de una cartografía social, con la finalidad de identificar posibilidades de transformación que fortalezcan la apropiación curricular, con compromiso y actitud crítica.		
Contenido: 3.1. La cartografía social 3.1.1. Mapa ecosistémico-poblacional 3.1.2. Mapa temporal- social		

3.1.3. Mapa temático 3.1.4. Transitar de problemas a posibilidades de transformación	
3.2. Presentación de hallazgos y toma de acuerdos 3.1.2. El diálogo y la deliberación	
Prácticas de campo: 1. Elabora en colectivo un mapa temático a partir de la información recaba en la que se presenten las problemáticas de la escuela relacionadas con la apropiación del nuevo plan de estudio y las posibilidades de transformación para fortalecer el proceso 2. Presenta los resultados ante el resto de la comunidad y tomen acuerdos para movilizar la capacidad de agencia del profesorado y fortalecer el proceso de apropiación curricular en su escuela	Horas: 12

VII. MÉTODO DE TRABAJO	
Encuadre: El primer día de clase la o el docente debe establecer la forma de trabajo, criterios de evaluación, calidad de los trabajos académicos, derechos y obligaciones docente-alumno (a).	
Estrategia de enseñanza: • Aprendizaje basado en investigación • Discusión grupal • Ejercicios prácticos	
Estrategia de aprendizaje: • Análisis documental • Organizadores gráficos • Trabajo colaborativo • Elaboración de informes	

VIII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación será llevada a cabo de forma permanente durante el desarrollo de la unidad de aprendizaje de la siguiente manera:

Criterios de acreditación

- Calificación en escala del 0 al 100, con un mínimo aprobatorio de 70 que establece el Estatuto Escolar vigente.

Criterios de evaluación

- Prácticas de campo..... 20%
- Tareas20%
- Reporte de la cartografía social.....60%
- Total.....100%**

IX. BIBLIOGRAFÍA

- Ávila, D. (2020). La cartografía social como estrategia didáctica: reconociendo recorridos e imaginarios. *Estudios pedagógicos*. 46(3). <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v46n3/0718-0705-estped-46-03-21.pdf>
- Block, D., Moscoso, A., Ramírez, M., y Solares, D. (2007). La apropiación de innovaciones para la enseñanza de las matemáticas por maestros de educación primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 21(33), 731-762, <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003313.pdf> [clásica]
- Bustamante, A. (2010). Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. en Emilce N. (Ed.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Manantial, 41–6. [clásica]

- Ceballos, F. (2025). Apropriación del Plan de Estudio para la educación básica 2022: un estudio de caso. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*. (40). <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i40.2894>
- Chacón, A. (2023). Cartografía social: definiciones y alcances para la práctica educativa e investigativa. *Revista Ensayos Pedagógicos*. 18(1). <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/17035/29169>
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Gedisa. [clásica]
- Deacon, A. y Mann, K. (1999). Agency, modernity and social policy. *Journal of Social Policy*. 28(3), 413-435. <https://doi.org/10.1017/S0047279499005644>. [clásica]
- Espinosa, E. y Mercado, R. (2009). La mediación social en la apropiación de una nueva propuesta para la alfabetización inicial. *Educação e Pesquisa*. 35(2), 331–350. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29812455008> [clásica].
- Hoggett, P. (2001). Agency, rationality and social policy. *Journal of Social Policy*. 30(1), 37-56. <https://doi.org/10.1017/S0047279400006152> [clásica].
- Jiménez-Vázquez, M., y Canto, P. (2024). La investigación curricular en la educación básica. En Díaz-Barriga, A. (Coord.), *La investigación curricular en México*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Márquez, B. (2024). Traducciones y apropiaciones de la política pública: reformas educativas y educación intercultural bilingüe en México (1993-2021). *Nueva Antropología*. 35(97), 12-29. <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/nuevaantropologia/article/view/21093>
- Piñeiro, A., Mora, D., y Hechavarría, Y. (2023). Cartografía social, una herramienta de análisis para el estudio comunitario. *ROCA. Revista Científico-Educacional de la provincia Granma*. 19(1). <https://portal.amelica.org/ameli/journal/440/4403729009/4403729009.pdf>

- Reyes, O. (2024). Dimensiones de la apropiación curricular. *Revista educ@rnos* (55), 71-93.
<https://revistaeducarnos.com/revista-educarnos-num-55-planes-de-estudio-y-apropiacion-curricular-octubre-diciembre-de-2024/>
- Rogoff, B. (2024). Mutually Constituting, Fractal: Individual and Cultural Aspects of Holistic Process. *Review of Research in Education*. 47(1).
<https://doi.org/10.3102/0091732X231224666>
- Rogoff, B. (2025). Transforming by Participating. En Kessel, F. *Pillars of Developmental Psychology*. Cambridge University Press.
- Torres, E. (2015a). El concepto de apropiación en Georg W. F. Hegel. Primer arribo a una noción fundamental. E Cristiano J. (Ed.). *Lo instituyente: escritos sobre teoría social*. Editorial Brujas, 17–72. [clásica].

X. PERFIL DEL DOCENTE

La o el docente que imparta esta unidad de aprendizaje debe contar con Maestría, preferentemente en Pedagogía, Ciencias de la Educación o área afín; con experiencia comprobable en docencia o investigación en educación básica; y que demuestre dominio de un enfoque teórico-práctico del análisis curricular. Con actitud empática, responsable y proactiva.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
PROGRAMA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Unidad académica: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Programa educativo: Maestría en Práctica Docente en Educación Básica

Nombre de la unidad de aprendizaje: Políticas Curriculares

Plan de estudios:

Clave:

Carácter: Optativa

Distribución horaria: HC: 2 HE: 2 HT: 1 HL: 0 HPC: 1 HCL: 0 CR: 6

Fecha de elaboración: agosto de 2025

Equipo de diseño de la unidad de aprendizaje:

Sergio Gerardo Malaga Villegas

Graciela Cordero Arroyo

Juan Páez Cárdenas

Validación del director(a) de la unidad académica

Edna Luna Serrano

Sellos digitales de la CGIP y unidades académicas

II. COMPETENCIA DEL PERFIL DE EGRESO DEL PROGRAMA EDUCATIVO

Esta unidad de aprendizaje aporta al cumplimiento de la siguiente competencia del perfil de egreso:

Analizar el plan de estudios vigente de la educación básica, integrando los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la estructura curricular, para diseñar y orientar prácticas profesionales que respondan a las necesidades de una formación integral del estudiantado, con compromiso y responsabilidad social.

III. PROPÓSITO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

La unidad de aprendizaje proporciona herramientas epistemológicas, históricas y políticas para la comprensión de los cambios curriculares en materia de política educativa en la región de América Latina y en México. La unidad de aprendizaje es de carácter optativo y pertenece a la línea de Procesos de Gestión Educativa.

IV. COMPETENCIA GENERAL DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Distinguir los fundamentos de una política curricular de México, mediante la identificación de sus componentes epistemológicos y teóricos, para reconocer las necesidades de formación requeridas por el profesorado, con compromiso profesional y actitud crítica.

V. EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

Elaboración de un informe de práctica de campo que dé cuenta de la gestión de un grupo focal, en el que se identifiquen los fundamentos epistemológicos y teóricos de la política curricular vigente en México y los mecanismos de apropiación de la reforma curricular vigente.

VI. TEMARIO		
Unidad 1. Fundamentos y enfoques de las políticas curriculares		Horas: 10
Competencia de la unidad: Analizar los fundamentos epistemológicos y teóricos de las políticas curriculares, mediante la reflexión crítica de materiales escritos, con el fin de reconocer sus alcances y limitaciones, con actitud proactiva y equitativa.		
Contenido: 1.1. Bases epistemológicas de las políticas curriculares 1.1.1. Fundamentos de las políticas educativas 1.1.2. Fundamentos de políticas curriculares 1.2. Enfoques teóricos de las políticas curriculares 1.2.1. Enfoque técnico 1.2.2. Enfoque interpretativo 1.2.3. Enfoque crítico		
Prácticas de taller: 1. Construye un mapa conceptual que evidencie la aplicación y comprensión de los fundamentos de las políticas curriculares como campo de estudio. 2. Elabora un esquema que incluya el análisis de las principales limitaciones y potencialidades de los enfoques teóricos del campo de las políticas curriculares.		Horas: 6

VI. TEMARIO	
Unidad 2. Políticas curriculares en América Latina	Horas: 11
Competencia de la unidad: Analizar las tendencias globales en políticas curriculares, a través de la revisión de casos y experiencias específicas de países latinoamericanos, para reconocer aspectos de configuración y desarrollo, con imparcialidad y compromiso profesional.	
Contenido: 2.1. Tendencias globales en políticas curriculares 2.1.1. Organismos internacionales y su influencia en la política curricular 2.1.2. Competencias, estandarización y rendición de cuentas 2.2. Experiencias curriculares en América Latina 2.2.1. El currículum educativo en la región 2.2.2. Tipología de enfoques de política curricular 2.2.3. Elementos centrales de la política curricular en la región	
Prácticas de taller: 1. Elabora un cuadro comparativo en el que se identifiquen y contrasten las principales tendencias globales en políticas curriculares. 2. Redacta un ensayo en el que reflexione críticamente sobre las experiencias curriculares desarrolladas en países de América Latina.	Horas: 10

VI. TEMARIO	
Unidad 3. Políticas curriculares en México	Horas: 11
Competencia de la unidad: Explicar el desarrollo de las políticas curriculares desarrolladas en México, mediante la revisión documental y el trabajo de campo en contextos escolares, con el fin de identificar características y desafíos en su puesta en acto, con una postura ética y comprometida.	
Contenido: 3.1. Evolución histórica de las políticas curriculares en México 3.1.1. Currículo y proyecto de nación 3.1.2. El modelo educativo socialista 3.1.3. Consolidación del currículo nacional 3.2. Reformas curriculares del Siglo XX y XXI 3.2.1. Reforma de 1993: educación básica obligatoria y competencias básicas 3.2.2. Reforma integral de la Educación Básica (RIEB) 2011 3.2.3. Aprendizajes claves para la educación integral. Reforma integral 2017 3.2.4. Plan de estudios para educación preescolar, primaria y secundaria 2022 3.3. Actores e instituciones en la política curricular 3.3.1. Secretaría de Educación Pública y organismos internacionales 3.3.2. Gobiernos estatales y organismos descentralizados 3.3.3. Sindicatos y figuras educativas	
Prácticas de campo:	Horas: 16

1. Elabora guiones de entrevista semiestructurada que permitan comprender la apropiación del plan de estudio vigente por parte de las figuras educativas de educación básica. 2. Aplica los guiones de entrevista a figuras educativas en espacios escolares de educación básica. 3. Analiza la información derivada de los guiones de entrevista. 4. Realiza un informe de práctica de campo que dé cuenta de la conducción de un grupo focal de figuras educativas sobre los mecanismos de apropiación de la reforma curricular vigente.	
---	--

VII. MÉTODO DE TRABAJO

Encuadre: El primer día de clase la o el docente debe establecer la forma de trabajo, criterios de evaluación, calidad de los trabajos académicos, derechos y obligaciones docente-alumno.

Estrategia de enseñanza:

- Técnica expositiva
- Instrucción guiada
- Discusión grupal
- Ejercicios prácticos

Estrategia de aprendizaje:

- Investigación documental
- Organizadores gráficos
- Ensayos
- Trabajo colaborativo

VIII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación será llevada a cabo de forma permanente durante el desarrollo de la unidad de aprendizaje de la siguiente manera:

Criterios de acreditación

- Calificación en escala del 0 al 100, con un mínimo aprobatorio de 70 que establece el Estatuto Escolar vigente.

Criterios de evaluación

- Actividades de aprendizaje en el aula..... 20%
- Prácticas de taller..... 20%
- Prácticas de campo..... 20%
- Informe de práctica de campo..... 40%
- Total.....100%**

IX. BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum*. Routledge. [clásica]

Apple, M. (1993). The Politics of Official Knowledge: Does A National Curriculum Make Sense? *Teachers College Record*, 95(2), 222-241. <https://web.stanford.edu/class/educ232b/Apple.pdf> [clásica]

Barraza, A. (2004). Política curricular: un estado de la cuestión. *Revista electrónica. Diálogos educativos*, 4(8), 2-30. [clásica]

Díaz, A. (2020). Andares curriculares en América Latina. *Revista Enfoques Educativos*, 17(2), 1-14.
DOI: [10.5354/2735-7279.2020.60634](https://doi.org/10.5354/2735-7279.2020.60634)

Goodson, I. (2005). *Learning, Curriculum and Life Politics*. The selected works of Ivor F. Goodson. Routledge. [clásica]

- Ji, L. (2025). *Hacia una tipología de enfoques de política curricular*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393083_spa
- Morelli, S., (Coord.) (2021). *Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos*. HomoSapiens Ediciones.
- Orrego, V. y Pascual, J. (2025). Transformación de los sistemas educativos latinoamericanos ¿Hacia dónde va el cambio Post Covid-19?, *Revista Enfoques Educativos*, 22(2), 214-234. DOI: <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2025.79849>
- Pinar, W. y Bowers, C. (1992). Politics of Curriculum: Origins, Controversies, and Significance of Critical Perspectives. *Review of Research in Education*, 18, 163-190. [clásica]
- Román, M. y Díez, E. (1999). El currículum como desarrollo de procesos cognitivos y afectivos. *Revista Enfoques Educativos*, 2(2), 1-20. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47064> [clásica]
- Terigi, F. (2004). *Curriculum: itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana. [clásica]
- Villagrán, C. y Grinberg, S. (2019). Animarse a: políticas curriculares, retórica reformista y responsabilización, *Educação & Realidade*, 44(3), 1-19. Recuperado de; <https://www.redalyc.org/journal/3172/317265189014/html/>
- Viñao, A. (2022). *Sistemas educativos, culturas escolares y reforma: continuidades y cambios*. Morata.

X. PERFIL DEL DOCENTE

La o el académico responsable de impartir esta unidad de aprendizaje deberá contar, como mínimo, con grado de maestría en el campo de la educación, pedagogía o áreas afines. Es deseable que tenga

experiencia profesional en educación básica, ya sea en funciones de docencia, o asesoría a colectivos docentes.

Asimismo, se valorará que posea experiencia docente a nivel superior, particularmente en la formación de profesionales de la educación. Entre sus cualidades, se espera que demuestre capacidad de análisis crítico, habilidades para el trabajo colaborativo y conocimiento actualizado de la reforma curricular vigente.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
PROGRAMA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Unidad académica: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Programa educativo: Maestría en Práctica Docente en Educación Básica.

Nombre de la unidad de aprendizaje: Interculturalidad en el Aula

Plan de estudios:	Clave:	Carácter: Optativa
--------------------------	---------------	---------------------------

Distribución horaria: HC: <u>2</u> HE: <u>2</u> HT: <u>1</u> HL: <u>0</u> HPC: <u>1</u> HCL: <u>0</u> CR: <u>6</u>

Fecha de elaboración: septiembre de 2025

Equipo de diseño de la unidad de aprendizaje:

Juan Páez Cárdenas
María Guadalupe Tinajero Villavicencio
Sergio Gerardo Malaga Villegas

Validación del director(a) de la unidad académica

Edna Luna Serrano

Sellos digitales de la CGIP y unidades académicas

II. COMPETENCIA DEL PERFIL DE EGRESO DEL PROGRAMA EDUCATIVO

Esta unidad de aprendizaje aporta al cumplimiento a las siguientes competencias de perfil de egreso:

Desarrollar propuestas de proyectos didácticos de aula, escuela o comunidad aplicando los principios de la integración curricular y los fundamentos de la investigación-acción, para la construcción del conocimiento escolar que responda a las problemáticas identificadas por la comunidad educativa, con compromiso profesional y actitud crítica.

III. PROPÓSITO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

La unidad de aprendizaje es de carácter optativo, pertenece a la línea de formación Intervención pedagógica en contextos situados. Su propósito es proporcionar las herramientas para la comprensión de los fundamentos de la educación intercultural así como reflexionar de manera situada y permanente sobre los procesos de mejora de la práctica docente.

IV. COMPETENCIA GENERAL DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Aplicar los principios de la educación intercultural a partir del análisis de sus fundamentos epistemológicos y metodológicos, con la finalidad de desarrollar los proyectos didácticos de aula con justicia social y actitud ética.

V. EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

Elaborar un proyecto de solución de las necesidades del alumnado diverso en el aula fundamentado en un diagnóstico sistemático previo.

VI. TEMARIO	
Unidad 1. Fundamentos de la interculturalidad en educación	Horas: 10
Aplicar los conocimientos epistemológicos y conceptuales de la interculturalidad en educación a través de la lectura y escritura reflexiva y de fundamentos especializados para identificar la relevancia de la misma con ética y compromiso.	
Contenido: 1.1. Diversidad cultural, Multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad 1.2. Enfoques latinoamericanos de la educación intercultural 1.3. Normatividad y políticas educativas en México	
Prácticas Taller: 1. Elabora una postura sobre su relación con la diversidad cultural en el aula a través de la técnica de Narrativas pedagógicas. 2. Escribe un ensayo sobre los fundamentos y la relevancia de la interculturalidad en educación.	Horas: 6

VI. TEMARIO	
Unidad 2. Perspectiva crítica y el aula intercultural	Horas: 10
Competencia de la unidad: Analizar críticamente los discursos y prácticas educativas presentes en contextos de diversidad cultural, mediante el uso del enfoque crítico de la educación intercultural, con el fin de diseñar propuestas pedagógicas interculturales que favorezcan la equidad y el respeto a la diversidad en el aula, con una actitud reflexiva y un compromiso ético hacia la justicia social.	
Contenido: 2.1. Diversidad cultural y racismo cotidiano 2.1.1. Reproducción de discursos sociales y educativos 2.2. Prejuicios y estereotipos en el aula 2.2.1. Discursos docentes: inclusión y exclusión de la diversidad 2.2.3. Materiales pedagógicos y sesgos en el currículo	
Prácticas de taller: 1. Elabora un texto reflexivo sobre su propia práctica docente frente a la diversidad cultural. 2. Análisis de contenido de un material didáctico utilizado por el docente.	Horas: 8

3. Entrega un mapa conceptual con la información vista durante la unidad.	
---	--

VI. TEMARIO	
Unidad 3. Práctica docente intercultural	Horas: 12
Competencia de la unidad: Diseñar estrategias pedagógicas interculturales en su práctica docente, a partir del análisis crítico de discursos educativos, la identificación de necesidades del alumnado diverso y el uso de enfoques teóricos de la educación intercultural, para promover procesos de enseñanza y aprendizaje que fortalezcan la equidad y el respeto a la diversidad cultural en el aula, con una actitud colaborativa y un compromiso con la responsabilidad social. Contenido: 3.1. Estrategias pedagógicas para la equidad y la atención a la diversidad 3.1.1. Construcción de ambientes de aprendizaje interculturales 3.2. Discurso docente intercultural 3.3. Práctica en el aula: reconociendo las complejidades de la diversidad cultural	
Prácticas de Taller: 1. Elabora un texto reflexivo sobre los cambios y continuidades en tu práctica docente a partir de los contenidos vistos en este programa.	Horas: 2
Prácticas de campo: 1. Observa la dinámica en algunas aulas de tu escuela y entrevista a tus colegas docentes para identificar conflictos comunes relacionados con la diversidad cultural (ejemplo: discriminación por lengua indígena, diferencias religiosas, género, formas de aprendizaje) 2. Realiza un diagnóstico basado en la actividad anterior con la identificación de las necesidades del alumnado diverso en tu escuela. 3. Entrega un proyecto que dé solución a las necesidades del alumnado diverso en tu aula fundamentado en un diagnóstico previo y preséntalo ante tu comunidad escolar.	Horas: 16

VII. MÉTODO DE TRABAJO

Encuadre: El primer día de clase la o el docente debe establecer la forma de trabajo, criterios de evaluación, calidad de los trabajos académicos, derechos y obligaciones docente-alumno.

Estrategia de enseñanza:

- Técnica expositiva
- Instrucción guiada
- Aprendizaje basado en proyectos
- Solución de problemas
- Discusión grupal
- Ejercicios prácticos

Estrategia de aprendizaje:

- Investigación documental
- Mapa conceptual
- Textos reflexivos
- Narrativas pedagógicas
- Ensayos
- Técnica expositiva
- Trabajo colaborativo
- Elaboración de proyecto
- Uso de TIC
- Trabajo de campo

VIII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Criterios de evaluación

- Narrativa pedagógica..... 5%
- Ensayo.....10%
- Texto reflexivo Unidad II..... 5%
- Análisis de contenido.....10%
- Mapa conceptual.....10%

- Escenificación de conflicto en el aula.....	10%
- Texto reflexivo Unidad III.....	5%
- Diagnóstico de las necesidades alumnado diverso.....	10%
- Proyecto final.....	35%
Total.....	100%

IX. BIBLIOGRAFÍA

Dietz, G. (2017). *Interculturalidad: una aproximación crítica*. UAM-I. [clásica]

Céspedes Suárez, C. I. (2025). El aula de ELE: un espacio para la revalorización de la etnicidad y la interculturalidad. *Porta Linguarum*, 44, 233–248.
<https://doi.org/10.30827/portalin.vi44.30452>

Finley, S. L., Correll, P., Pearman, C., & Huffman, S. (Eds.). (2023). *Cultivating critical discourse in the classroom*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8296-4>

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI. [clásica]

Santillán-Anguiano, E. I., & González-Machado, E. C. (2024). Interculturalidad crítica y educación en América Latina. *Cuadernos Fronterizos*, 1(6), 6–8.
<https://doi.org/10.20983/cuadfront.2024.6de1>

Tan-de Ramos, J. (2024). Critical discourse analysis of intercultural communication through the lens of multiculturalism and interraciality. *Journal of Intercultural Communication*, 24(2), 37–48. <https://doi.org/10.36923/jicc.v24i2.578>

van Dijk, T. A. (2021). *Racism and discourse in Spain and Latin America*. Lexington Books.

van Dijk, T. A. (2020). Structures and strategies of discourse and prejudice. En Van Oudenhoven y Willemsen, T. M. *Ethnic minorities. Social psychological perspectives*, pp. 115-138. Garland Science.

van Dijk, T. A. (2005). *Racismo cotidiano y política intercultural*. Gedisa. [clásica]

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Abya-Yala. [clásica]

X. PERFIL DEL DOCENTE

El o la docente debe contar con Maestría o Doctorado, preferiblemente en el área de la Pedagogía, Ciencias de la Educación o área afín; con experiencia comprobable en docencia o investigación en educación básica; y que demuestre dominio de un enfoque teórico-práctico de la educación intercultural. Asimismo, debe tener compromiso ético con la enseñanza, responsabilidad y valorar la actualización constante.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
PROGRAMA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Unidad académica: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Programa educativo: Maestría en Práctica Docente en Educación Básica

Nombre de la unidad de aprendizaje: Plataformas Educativas en la Práctica Docente

Plan de estudios: **Clave:** **Carácter:** Optativa

Distribución horaria: HC: 2 HE: 2 HT: 2 HL: 0 HPC: 0 HCL: 0 CR: 6

Fecha de elaboración: septiembre de 2025

Equipo de diseño de la unidad de aprendizaje:

Martín Alonso Mercado Varela
Maday Alicia Coronel Santos

Validación del director(a) de la unidad académica

Edna Luna Serrano

Sellos digitales de la CGIP y unidades académicas

II. COMPETENCIA DEL PERFIL DE EGRESO DEL PROGRAMA EDUCATIVO

Esta unidad de aprendizaje aporta al cumplimiento de la siguiente competencia de perfil de egreso:

Integrar estrategias tecnológicas en la práctica pedagógica mediante el uso de plataformas educativas digitales, para responder a las necesidades de aprendizaje personalizado y culturalmente relevante del estudiantado, con responsabilidad y actitud innovadora.

III. PROPÓSITO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

El propósito de esta unidad de aprendizaje es fortalecer la formación de las y los profesionales de la educación en el uso pedagógico de las plataformas educativas digitales, con énfasis en Google Classroom, como herramienta accesible y funcional para la gestión del aprendizaje en educación básica. A través del análisis de sus características, posibilidades didácticas y criterios de implementación, se busca que el profesorado en servicio fortalezca su capacidad para diseñar, organizar y evaluar experiencias de aprendizaje pertinentes a las necesidades de su estudiantado. Esta unidad de aprendizaje es relevante dentro del plan de estudios de la Maestría en Práctica Docente en Educación Básica, ya que contribuye al desarrollo de competencias para integrar tecnologías educativas de forma efectiva en la planificación y conducción de clases. La unidad de aprendizaje es de carácter optativo y pertenece a la línea de formación Saberes Digitales en la Práctica Profesional

IV. COMPETENCIA GENERAL DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Implementar plataformas educativas digitales en la planeación y gestión de ambientes de aprendizaje, mediante el análisis de sus características, criterios pedagógicos y posibilidades didácticas, con la finalidad de fortalecer la práctica docente en educación básica, con actitud reflexiva y compromiso con la mejora educativa.

V. EVIDENCIA DE APRENDIZAJE

Presentación digital de una experiencia de aprendizaje mediada por una plataforma educativa digital, que incluya una secuencia didáctica contextualizada y fundamentada en criterios pedagógicos para la selección y el uso de herramientas.

VI. TEMARIO

Unidad 1. Fundamentos de los entornos digitales para el aprendizaje Horas: 6

Competencia de la unidad: Analizar los fundamentos conceptuales y pedagógicos de los entornos digitales para el aprendizaje, mediante la revisión crítica de fuentes especializadas y casos de uso, con la finalidad de reconocer su papel en la educación básica contemporánea, con actitud reflexiva y apertura al cambio.

Contenido:

- 1.1. Educación y tecnología: tensiones, posibilidades y desafíos
- 1.2. Ambientes de aprendizaje mediados por tecnología
- 1.3. Plataformas educativas digitales: definición, tipos y funciones
- 1.4. Marco pedagógico para el uso de tecnologías digitales en la escuela

Prácticas de taller:

1. Elabora un informe escrito de análisis pedagógico sobre el uso de una plataforma educativa digital en un caso real documentado en el contexto de educación básica. El caso podrá ser propio o de conocimiento cercano, siempre que se cuente con acceso a información suficiente para el análisis. El informe deberá describir el contexto escolar, las condiciones de uso de la plataforma y los propósitos pedagógicos observados. A partir del análisis, se identificarán aciertos y limitaciones en su implementación, así como propuestas de mejora sustentadas. El documento incluirá evidencias que respalden el análisis, como capturas, enlaces o recursos disponibles públicamente.

Horas: 6

VI. TEMARIO

Unidad 2. Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS) Horas: 6

Competencia de la unidad: Comparar distintos sistemas de gestión del aprendizaje, a partir del análisis de sus características, funcionalidades y requerimientos técnicos, para seleccionar aquellos que resulten pertinentes al contexto en el que se desempeña, con pensamiento crítico y actitud reflexiva.

Contenido:

2.1. ¿Qué es un LMS? Funciones, estructura y potencialidades 2.2. Comparativa de plataformas: Google Classroom, Moodle, Edmodo, Schoology 2.3. Criterios pedagógicos para seleccionar un LMS 2.4. Accesibilidad, usabilidad y conectividad en entornos escolares	
Prácticas de taller: 1. Evalúa dos plataformas educativas digitales utilizando una matriz de criterios pedagógicos, y justifica la selección de la más adecuada para tu contexto escolar.	Horas: 6

VI. TEMARIO	
Unidad 3. Diseño instruccional en plataformas educativas digitales	Horas: 10
Competencia de la unidad: Diseñar una secuencia didáctica digital mediante el análisis del contexto escolar y las características de un LMS, con el propósito de integrar recursos, actividades y estrategias de evaluación que respondan a las necesidades educativas de un grupo escolar, con responsabilidad y enfoque inclusivo.	
Contenido: 3.1. Principios de diseño instruccional en entornos virtuales 3.2. Estructura de una secuencia didáctica digital 3.3. Diseño de actividades sincrónicas y asincrónicas en entornos virtuales de aprendizaje 3.4. Diseño y uso de instrumentos de evaluación integrados en plataformas educativas	
Prácticas de taller: 1. Diseña una secuencia didáctica digital a partir del análisis del contexto de su práctica docente y las características de un LMS, integrando actividades, recursos y estrategias de evaluación pertinentes, y justifica sus decisiones metodológicas con base en fundamentos pedagógicos.	Horas:10

VI. TEMARIO	
Unidad 4. Implementación pedagógica en Google Classroom	Horas: 10
Competencia de la unidad: Implementar una experiencia de aprendizaje en Google Classroom mediante el desarrollo y configuración de recursos, actividades y mecanismos de retroalimentación, alineados con criterios pedagógicos y posibilidades didácticas, para favorecer la participación activa del estudiantado y el seguimiento del aprendizaje, con actitud innovadora y compromiso con la mejora educativa.	
Contenido:	

- 4.1. Configuración y administración de clases en Google Classroom
- 4.2. Integración de herramientas de Google Workspace en Classroom
- 4.3. Asignación de tareas, uso de rúbricas y retroalimentación
- 4.4. Gestión del progreso y participación del estudiantado

Prácticas de taller:

1. Desarrolla una presentación digital de una experiencia de aprendizaje mediada por Google Classroom, que incluya una secuencia didáctica contextualizada y fundamentada en criterios pedagógicos para la selección y el uso de herramientas.

Horas: 10

VII. MÉTODO DE TRABAJO

Encuadre: El primer día de clase la o el docente debe establecer la forma de trabajo, criterios de evaluación, calidad de los trabajos académicos, derechos y obligaciones docente-alumno(a).

Estrategia de enseñanza:

- Técnica expositiva
- Instrucción guiada
- Aprendizaje basado en proyectos
- Discusión grupal
- Ejercicios prácticos

Estrategia de aprendizaje:

- Investigación documental
- Organizadores gráficos
- Técnica expositiva
- Trabajo colaborativo
- Elaboración de informes
- Uso de TIC

VIII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación será llevada a cabo de forma permanente durante el desarrollo de la unidad de aprendizaje de la siguiente manera:

Criterios de acreditación

- Calificación en escala del 0 al 100, con un mínimo aprobatorio de 70 que establece el Estatuto Escolar vigente.

Criterios de evaluación

- Tareas.....20%
- Prácticas de taller.....30%
- Presentación digital de experiencia de aprendizaje...50%
- Total.....100%**

IX. BIBLIOGRAFÍA

- Bower, M. (2019). Technology-mediated learning theory. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1035-1048. <https://doi.org/10.1111/bjet.12771>
- Carstens, K. J., Mallon, J. M., Bataineh, M., & Al-Bataineh, A. (2021). Effects of Technology on Student Learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 20(1), 105-113. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1290791.pdf>
- Dron, J. (2023). *How education works: Teaching, technology, and technique*. AU Press. <https://libcon.rec.uabc.mx:2938/linkprocessor/plink?id=af61f114-fce8-3652-a96e-d76fc2a00f72>
- Iftakhar, S. (2016). Google classroom: what works and how. *Journal of education and social sciences*, 3(1), 12-18. https://jesoc.com/wp-content/uploads/2016/03/KC3_35.pdf

Jacovkis, J., Rivera-Vargas, P., Parcerisa, L., & Calderón-Garrido, D. (2022). Resistir, alinear o adherir. Los centros educativos y las familias ante las BigTech y sus plataformas educativas digitales. *EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (82), 104-118. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2615>

Saura, G., Díez Gutiérrez, E. J., & Rivera Vargas, P. (2021). Innovación tecno-educativa 'Google'. Plataformas digitales, datos y formación docente. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2021, vol. 19, num. 4, p. 111-124. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.007>

X. PERFIL DEL DOCENTE

La persona responsable de impartir esta unidad de aprendizaje deberá contar con estudios de posgrado (Maestría o Doctorado) en Educación, Tecnología Educativa o áreas afines. Es indispensable que tenga experiencia en el diseño, implementación y evaluación de experiencias de aprendizaje apoyadas en plataformas educativas digitales.

De manera específica, deberá conocer el funcionamiento de diversos sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) y contar con dominio práctico de Google Classroom en contextos escolares. Se considera deseable que tenga experiencia en la enseñanza en línea, maneje metodologías activas y muestre responsabilidad, pensamiento crítico y compromiso con la mejora de la práctica docente.

Anexo 4. Estudio de fundamentación



**Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**

**Estudios de Fundamentación para la Creación del programa
educativo de posgrado**

Maestría en Práctica Docente en Educación Básica

Ensenada, B.C. a 10 de febrero de 2025



Directorio

Dr. Luis Enrique Palafox Maestre
Rector

M.I. Edith Cisneros Ayala
Secretaria General

Dra. Lus Mercedes López Acuña
Vicerrectora Campus Ensenada

Dra. Dora Luz Flores Gutiérrez
Coordinadora General de Investigación y Posgrado

MAP. Francisco Guzmán Aguirre
Jefe del Departamento de Posgrado

M.I. Eduardo Castro González
Jefe del Depto. de Apoyo a la Docencia y la Investigación, Campus Ensenada

Introducción

El presente documento compendia los estudios de fundamentación para la propuesta de creación de un programa educativo de posgrado enfocado en la formación del docente en educación básica, en modalidad no escolarizada. Como referente, se empleó la Guía Metodológica para los Estudios de Fundamentación para la Creación de Programas Educativos de Posgrado (CGIP-UABC, 2023).

Se desarrolló una investigación documental especializada, considerando una revisión exhaustiva de documentos institucionales y fuentes bibliográficas para identificar las necesidades sociales actuales y futuras en el ámbito de la educación básica; de igual manera, se indagaron y analizaron diferentes estadísticas respecto de la oferta y demanda de programas educativos similares en el ámbito estatal, nacional e internacional. Esto incluyó la recopilación de datos sobre la matrícula y la dinámica del campo profesional docente en el nivel de educación básica. Además, se empleó el análisis comparativo para identificar las mejores prácticas de programas afines, tanto en universidades nacionales como internacionales, con el fin de garantizar que el programa propuesto responda a las demandas actuales del mercado laboral y las necesidades del sistema educativo.

Este documento está organizado en tres secciones que corresponden a los estudios de fundamentación: pertinencia social, de factibilidad y referentes. En la primera sección, referida al estudio de pertinencia social, se incluyen los análisis de necesidades sociales, del campo profesional y de oferta y demanda. En cuanto al estudio de factibilidad, se presenta el análisis de factibilidad de recursos para la operación del programa educativo, así como lo relacionado a la factibilidad normativa. La tercera sección, atiende al estudio de referentes en el cual se presenta el análisis de la evolución del programa educativo de posgrado y su prospectiva, el comparativo de programas educativos y de organismos nacionales e internacionales. Finalmente, se incluyen las referencias empleadas en el estudio.

Estudio de Pertinencia Social

En esta sección se presenta el análisis de las necesidades sociales, las características del campo profesional, y la oferta y demanda educativa a nivel estatal, nacional e internacional, con el propósito de fundamentar la creación de un programa de posgrado en el área de educación, en modalidad no escolarizada. Se identifican las áreas de oportunidad para asegurar que el programa responda de manera integral a las necesidades sociales, profesionales y educativas actuales y futuras, con la finalidad de coadyuvar a la formación continua de los docentes de educación básica que enfrentan los desafíos derivados de las demandas de las reformas curriculares.

Análisis de necesidades sociales

El estado de Baja California, ubicado en el extremo noroeste de México, tiene una población de 3.7 millones de habitantes, con una media de edad de 30 años, concentrada sobre todo en los municipios de Tijuana, Mexicali y Ensenada (Secretaría de Educación de Baja California, 2022). La región noroeste del país, según la clasificación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES),⁷ está conformada por cinco entidades: Baja

⁷ Las regiones de la ANUIES y sus estados se distribuyen de la siguiente manera: la Región Centro-Sur incluye Ciudad de México, Estado de México, Morelos, Guerrero, Hidalgo, Tlaxcala y Puebla; la Región Sur-Sureste comprende Oaxaca, Veracruz, Tabasco, Yucatán, Campeche, Chiapas y Quintana Roo; la Región Centro-Occidente abarca Jalisco, Michoacán, Colima, Nayarit, Aguascalientes, Zacatecas y San Luis Potosí; la Región Noroeste incluye Baja California, Baja

California, Baja California Sur, Sonora, Sinaloa y Chihuahua. En conjunto, la región noroeste cuenta con un total de 14.6 millones de habitantes, lo que representa 12.7% de la población nacional. En el noroeste, Chihuahua es la entidad con mayor población, con 3.8 millones de habitantes, mientras que Baja California Sur es la menos poblada, con 876 mil habitantes. No obstante, Baja California Sur registró la mayor tasa de crecimiento poblacional en el periodo 2020-2024, con un incremento del 9.8%. En segundo lugar, se encuentra Baja California, con un crecimiento del 5.2%, y en último lugar Sinaloa, cuya población creció un 1.8% en los últimos cuatro años (INEGI, 2024a).

Sobre el contexto educativo, los últimos datos disponibles registran que en Baja California hay un total de 31 mil 648 profesores (as) de educación básica (Secretaría de Educación de Baja California, 2022). En Baja California, la distribución del profesorado de educación básica sigue una tendencia similar al promedio nacional, con algunas variaciones menores en cada nivel educativo. Mientras que, a nivel nacional, 11.3% de los maestros (as) imparten clases en preescolar y 27.9% en primaria, en Baja California estos niveles tienen porcentajes ligeramente menores, con un 8.1% en preescolar y un 24.6% en primaria. Por otro lado, la proporción de docentes en secundaria en Baja California es del 20.8%, cercana al promedio nacional del 20.4% en este nivel (Secretaría de Educación de Baja California, 2022).

En el noroeste de México hay un total de 131 mil 269 profesores (as) de educación básica, lo que representa 9.6% del total de docentes de dicho nivel en México. Chihuahua es el estado que cuenta con el mayor número de docentes de ese nivel, mientras que Baja California Sur registra la menor cantidad. A nivel regional, Sinaloa posee la menor tasa de profesores (as) de educación básica en

California Sur, Sonora, Sinaloa y Chihuahua; y la Región Noreste está conformada por Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas.

relación con su población, mientras que Baja California y Sonora tienen proporciones ligeramente menores (INEGI, 2024a, 2024b).⁸

Estos más de 100 mil docentes de educación básica de la zona noroeste, se distribuyen en 20 mil 282 escuelas, lo que representa una distribución de 6 docentes por escuela, cifra inferior al promedio nacional de 8 docentes de educación básica por plantel escolar. En cuanto a la distribución por nivel educativo, la primaria concentra la mayor cantidad de docentes con cerca de 55 mil 615 maestros (as), seguida de la secundaria, que cuenta con 47 mil 498 docentes. En contraste, el nivel preescolar presenta una distribución más reducida, con alrededor de 20 mil 761 docentes (INEGI, 2024a, 2024b).

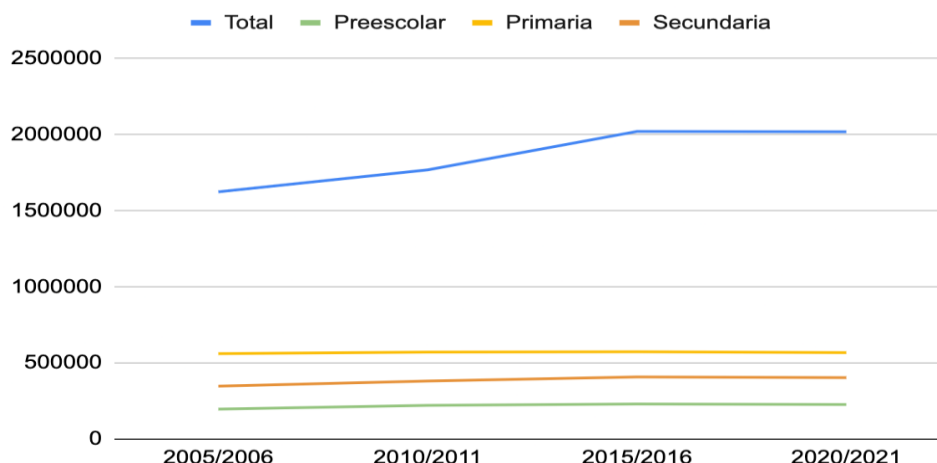
En México, 1.21 millones de docentes imparten educación básica, distribuidos en los niveles de primaria (47%), secundaria (34%) y preescolar (19%). El Estado de México, la Ciudad de México y Jalisco concentran un tercio del total del profesorado, mientras que Campeche, Baja California Sur y Colima registran las menores proporciones. Baja California, por su parte, ocupa la décima posición en número de docentes de educación básica (INEGIb, 2024; Mejoredu, 2022).

El número de profesores (as) de educación básica creció de manera significativa entre 2005/2006 y 2015/2016, pero se estabilizó entre 2015/2016 y 2020/2021 (ver Figura 1). Aunque el nivel primaria tiene el mayor número de docentes, su crecimiento porcentual fue el más bajo (1.34%) en dicho periodo, mientras que secundaria y preescolar mostraron un mayor crecimiento (16.13% y 15.29%, respectivamente), lo que podría deberse a su obligatoriedad normativa.

Figura 1.

Evolución del número de profesores (as) por nivel educativo

⁸ Estas cifras son obtenidas del micrositio de *Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo* del INEGI (2024), que a su vez se nutre del Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa de la SEP y los Sistemas Estadísticos de los Ciclos Escolares.



Nota.

Elaboración propia a partir de INEGI (2024a).

Debe observarse que se ha estabilizado el crecimiento, pero eso no impide que los cambios normativos y curriculares del último sexenio (2018-2024) les demande a los profesionales de la educación básica en servicio competencias profesionales específicas vinculadas al diseño curricular, la reafirmación de la educación como un derecho humano, y la adopción de enfoques pedagógicos que refuercen el compromiso social, la relación escuela-comunidad y la promoción de una educación humanista (DOF, 2022; Martínez-García, 2023; Rivera del Valle, 2023) como lo postula el nuevo planteamiento curricular.

Baja California, como en el resto del país, enfrenta una coyuntura que refuerza la pertinencia de una maestría centrada en la práctica docente: la reforma curricular de 2022; la cual, por sus características, ha suscitado debates y propuestas en torno a la necesaria formación continua (SEP, 2023a).

Otras circunstancias que favorecen una oferta de posgrado, mismas que se abordarán más adelante son: (a) la escasez de programas de posgrado que se ajusten a las realidades laborales de los (as) docentes en servicio; (b) la creciente demanda de programas de posgrado no escolarizados ofrecidos por IES públicas;

y (c) y el bajo porcentaje de profesores (as) en servicio que ha cursado un posgrado (INEGib, 2024).

Una oferta de programas dirigidos al profesorado de educación básica se refuerza no solo por la entrada en vigor de un plan de estudios que introdujo aspectos desafiantes para la práctica de los (as) docentes como lo expresa Díaz Barriga, 2025, p. 114) “el Plan de Estudio 2022 está concebido como un proyecto de transformación tanto de la organización curricular como de la perspectiva pedagógico-didáctica para orientar el trabajo del aula”, sino, además, porque a nivel nacional, sólo 9% de los docentes de educación básica ha cursado un posgrado (INEGib, 2024). Esta cifra permite señalar que una propuesta de formación que contemple sus necesidades de formación y brindado por una institución de prestigio -como lo es la Universidad Autónoma de Baja California- pudiera ser significativo entre el profesorado nacional, y particularmente de aquel que labora en la región noroeste. En 2023, la SEP (2023a), en su Informe de detección necesidades de formación continua reconoce la necesidad de atender al profesorado y apunta que: “casi dos terceras partes de las y los docentes participantes expresaron que requieren formarse en la concreción didáctica de los planteamientos curriculares del Plan de Estudio 2022, que les permiten organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (63.7%)”. (SEP, 2023a, p. 16)

La discusión en torno a la formación entre el magisterio se asocia a los cambios que se produjeron desde 2019, no sólo en la normativa que rige el sistema educativo nacional, sino también en el plano curricular, ya que fue modificado el Plan y los programas de estudio de la educación básica (educación inicial, preescolar, primaria y secundaria) y se produjeron nuevos libros de texto para el alumnado y otros para el profesorado. El panorama parece más retador considerando que el esquema de formación seguida por la SEP se dio utilizando a los Consejos Técnicos Escolares como dispositivo de formación. Si bien los

maestros consideraron este esquema como una opción también identificaron carencias (Cordero et al., 2025).

El contexto para el profesorado de educación básica siempre se ha caracterizado por su dinamismo. Se formulan modificaciones a sus planes y programas (en este siglo se introdujeron tres reformas: 2011, 2017 y 2022) que promueven la incorporación de tecnologías emergentes, así como el impulso de valores formativos como la diversidad, la inclusión y la equidad. Estas transformaciones generan la necesidad de que el profesorado adquiera las competencias que les permitan adaptarse a estas nuevas exigencias (Flores-Flores y Trujillo-Pérez, 2021; Mera-Ángeles, 2023).

El nuevo Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria (DOF, 2022) promueve una mayor libertad metodológica para los (as) docentes y les otorga autonomía profesional y curricular, pero también les obliga a demostrar nuevos dominios lo que conduciría a una formación adicional. Para cumplir con estos lineamientos, los (as) profesores (as) deben desarrollar competencias en el diseño, contextualización y evaluación formativa de contenidos curriculares que se alineen con el Plan y programas de estudio (DOF, 2022). En este plan, el uso de metodologías didácticas activas, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el enfoque STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics, por sus siglas en inglés) persigue que los (as) estudiantes integren conocimientos a través de experiencias significativas, respondiendo tanto a las exigencias educativas contemporáneas como a los retos del contexto social (Ventura-Álvarez, 2023).

Estos cambios también implican la instrumentación de estrategias pedagógicas que sitúen al estudiante en el centro del proceso educativo. En este sentido, el nuevo Plan de Estudios modificará el ejercicio de la profesión en educación básica ya que incita a que se adopten metodologías didácticas activas específicas. Entre las más relevantes de la nueva propuesta conocida como Nueva

Escuela Mexicana destacan: (a) el aprendizaje basado en proyectos comunitarios; (b) el aprendizaje basado en problemas; (c) el aprendizaje en servicio; y (d) el aprendizaje basado en la indagación mediante STEAM. Estas metodologías buscan que el estudiantado se “apropien de la realidad a través de conocimientos, experiencias y prácticas” (DOF, 2023b, p.12), promoviendo un aprendizaje más significativo y conectado con los desafíos del entorno actual.

Es preciso subrayar que un eje transversal de estos cambios normativos y curriculares es la reafirmación de la educación como un derecho humano. Hasta ahora, la discusión se ha centrado principalmente en el ejercicio de este derecho por parte de los (as) estudiantes, omitiendo que la reforma del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, modificado en 2019, también incluyó el derecho de los (as) profesores (as) a “acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional” (Gobierno de México, 2023). A partir de lo anterior, la formación continua de los docentes adquiere un estatus de interés nacional, respaldado por la propia Constitución.

Es una certeza que las demandas sociales por una mayor equidad en el acceso a la educación seguirán influyendo en las políticas educativas, con un énfasis creciente en la inclusión y la atención a la diversidad (UNESCO, 2023). En este contexto, se anticipa que el ejercicio futuro de los profesionales de la educación será enfrentar entornos educativos más complejos, donde la capacidad de generar entornos inclusivos y adaptados a las demandas sociales será una prioridad (Gobierno de México, 2023).

También se prevé que el vínculo entre la escuela y la comunidad mantendrá —o aumentará— su relevancia en los próximos años (Romualdo, 2024). En consecuencia, los (as) docentes jugarán un papel fundamental en la construcción de relaciones más estrechas con las familias y otros actores sociales, promoviendo

una educación que responda no solo a las necesidades del sistema educativo, sino también a los contextos y realidades locales.

Un desafío significativo en el contexto educativo internacional es la falta de mecanismos que promuevan la formación continua del profesorado (Vaillant y Manso, 2022). La literatura especializada (Escriba, 2022; Green, 2023; UNESCO, 2023) sugiere que existen exigencias derivadas de los nuevos modelos educativos y las tendencias pedagógicas. En ese sentido, los profesores de educación básica se enfrentan al reto de adquirir saberes especializados que no formaron parte de su formación inicial. Entre los saberes más relevantes se encuentran la mediación tecnológica del aprendizaje, la promoción de la inclusión y diversidad, y el uso de la evaluación formativa como herramienta para retroalimentar el proceso educativo.

Por otra parte, también destaca la acelerada evolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entre las cuales sobresalen la inteligencia artificial y el aprendizaje adaptativo. Los cambios vertiginosos en estas han demandado que los (as) docentes ajusten los procesos de aprendizaje que impulsan de acuerdo con las necesidades del estudiantado (Cedeño y Murillo, 2020; Harris et al., 2022).

Otro rasgo que sobresale del contexto internacional es el énfasis en la agenda global de desarrollo sostenible sobre la necesidad de que el profesorado del siglo XXI adquiera competencias clave, como: (a) diseñar estrategias pedagógicas personalizadas basadas en metodologías activas y aprendizaje por proyectos, y que además se adapten a las necesidades individuales de los (as) estudiantes; (b) dominar la evaluación formativa para retroalimentar el aprendizaje de manera continua alineado con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) Educación de calidad; y (c) comprender la estructura curricular y evaluar indicadores de desempeño bajo un enfoque de equidad e inclusión. Lo anterior como contenidos dentro de un programa de formación permitirá que el profesorado tenga una

comprensión particular y general de las políticas educativas (Díaz-Barriga, 2021; Garrido-Lastra y González-Romero, 2022), así como lo que se les demanda.

A pesar de los avances tecnológicos y la acelerada evolución de las TIC que facilitan la personalización del aprendizaje mediante herramientas como la inteligencia artificial y el aprendizaje adaptativo, persiste el problema del déficit de docentes. La UNESCO reporta que, en 2019, había 80.6 millones de profesores (as) de educación básica a nivel mundial, un aumento del 50% desde el año 2000; sin embargo, se estima que para 2030, 50% de los países enfrentará una escasez significativa de docentes, subrayando la necesidad de mejorar los esquemas de contratación y fortalecer los mecanismos de formación continua del profesorado (UNESCO, 2020b, 2020a).

En prospectiva, se espera que las tendencias hacia la personalización del aprendizaje y el uso de tecnologías digitales se consoliden (Harris et al., 2022), lo que acentuará la necesidad de una formación en estrategias pedagógicas que aprovechen estas herramientas para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para lograrlo, será necesario que el profesorado cuente con una sólida formación en metodologías innovadoras, y que puedan integrar tecnologías emergentes en sus prácticas de enseñanza, adaptándose a las diferentes necesidades del estudiantado (García-Peñalvo y Corell, 2020).

En balance, los desafíos internacionales relacionados con la formación continua, la inclusión educativa y la integración tecnológica influyen directamente en las necesidades del contexto educativo en México. La identificación de estas tendencias globales establece un marco de referencia que facilita el análisis de las condiciones nacionales, destacando la importancia de fortalecer la formación continua del profesorado de educación básica y de adaptar las estrategias pedagógicas a las demandas específicas del país.

A manera de síntesis, en las necesidades sociales nacionales se tiene que los cambios normativos y curriculares en el sector educativo plantean la necesidad

de transitar hacia una práctica educativa fundamentada en el aprendizaje activo, que refuerce el compromiso social de los educandos y que fortalezca la relación escuela-comunidad. Por su parte, los profesionales de la educación tienen demandas de actualización constantes que incluyen diseño de programa de trabajo, metodologías didácticas activas y adecuaciones de su práctica docente en atención a la diversidad. Igualmente, el desarrollo continuo de tecnologías seguirá impactando en los sistemas educativos, y demandará a los profesionales de educación integrar nuevos modelos pedagógicos que utilicen tecnologías emergentes.

En respuesta a lo expuesto, la propuesta de Maestría se diseñará para que el profesorado reconozca las diversas demandas sociales actuales y emergentes en el ámbito educativo: educación inclusiva, intercultural y equitativa, así como fortalecer el vínculo escuela-comunidad. También atenderá la creciente demanda que tienen los (as) docentes para el manejo de metodologías didácticas activas y en el uso adecuado de tecnologías digitales en el aula, así como la pertinencia de reconocer y trabajar la diversidad en los entornos educativos. Asimismo, el programa buscará dar respuesta a la necesidad de formar docentes capaces de evaluar de manera continua y formativa el progreso de sus estudiantes, promoviendo enfoques que favorezcan una educación más inclusiva y adaptada a las realidades de la comunidad escolar. Además, se enfocará en la implementación de proyectos educativos que fortalezcan la relación entre la escuela y su contexto social, integrando las TIC y los métodos pedagógicos innovadores para abordar los retos actuales de la enseñanza en México.

A nivel regional, especialmente en Baja California, nuestra propuesta responderá a la falta de programas de posgrado diseñados en función de las realidades laborales de los (as) docentes en servicio. Por esto, es necesario ofrecer opciones de formación flexibles que permitan a los (as) profesores (as) continuar su desarrollo profesional sin interrumpir sus funciones en el aula. La falta de

oportunidades locales para la formación continua respalda la importancia de expandir la cobertura de estos programas. En este sentido, una maestría con ese enfoque no solo puede contribuir a la demanda de actualización y formación continua, sino que también buscará propiciar que el profesorado cuente con fundamentos teóricos y metodológicos para la creación de entornos de aprendizaje más inclusivos y equitativos, en sintonía con las necesidades educativas actuales, tanto a nivel nacional como global.

Finalmente, la propuesta que se quiere impulsar se enfocará en atender necesidades que emergen de los contextos estatal y nacional: la formación en diseño curricular, en metodologías activas y en evaluación formativa con la finalidad de proporcionar a los (as) maestros (as) las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos actuales y futuros adyacentes a las tendencias pedagógicas, incluyendo la falta de mecanismos de actualización profesional y formación continua, el escaso acceso a programas de posgrado flexibles dirigidos al profesorado de educación básica, y la necesidad de responder a las exigencias pedagógicas de los nuevos modelos educativos, con énfasis en la inclusión, la diversidad y la integración de tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje y el manejo de los contenidos mediante metodologías activas.

Análisis del campo profesional

En este apartado se propone determinar las necesidades y problemáticas del campo profesional en diferentes niveles como el ámbito local, regional y nacional, así como describir el mercado laboral al que pueden acceder los egresados (as) de un programa de posgrado centrado en la práctica docente.

Para demarcar el campo laboral de los profesionales de la educación, es menester señalar que, dada la naturaleza del sistema educativo público en México, los y las maestras no cuentan con empleadores como tal, sino que a su ingreso pasan a formar parte de un sistema centralizado operado por la Secretaría de

Educación Pública (SEP) y las autoridades educativas estatales. La SEP cuenta con un organismo desconcentrado con autonomía técnica, operativa y de gestión denominado Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) al que la autoridad educativa federal le ha otorgado atribuciones específicas, entre ellas, la asignación de plazas vacantes mediante concurso de personal con funciones docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, de dirección y supervisión. De igual manera atiende y determina definición de los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento (SEP/USICAMM, 2024), todo ello de acuerdo con la normativa y demás disposiciones aplicables⁹.

La organización establecida indica que la USICAMM es el único organismo que puede plantear la vía para el ingreso y promoción de los profesionales de la educación, y también que es el único que define los procesos de selección. Por otra parte, dado que la educación en México es nacional, la SEP a través de la USICAMM también define los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los (as) docentes deben demostrar para su ingreso. Lo anterior está contenido en el documento normativo en los Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. Este documento es elaborado por la USICAMM y en él se estipulan los dominios, criterios e indicadores que debe poseer el profesorado. Los dominios acordados son:

- V. Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana;
- VI. Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnas y alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia;

⁹ El acceso formal al servicio público educativo está regido por un proceso de admisión establecido en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros y regulado por el Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2025-2026 (SEP, 2024).

- VII. Una maestra, un maestro que construye ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o adolescentes; y
- VIII. Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y comunidad. (SEP/USICAM, 2023, s.p)

Anualmente, la SEP a través de USICAMM, convoca a las personas aspirantes interesadas en ingresar al servicio profesional docente a que presenten su documentación probatoria, y un examen¹⁰. Las convocatorias son tanto para ingreso a funciones como para la promoción, si es que desean cambiar de función. Esto es válido para las 32 entidades federativas.

Para el ingreso, se les solicita estudios de licenciatura con título, cubrir el perfil profesiográfico,¹¹ contar con certificado idioma inglés, para las personas que aspiren a la función docente en la materia de inglés; acreditar las habilidades lingüísticas, sólo para las personas que aspiren a la función docente en educación preescolar indígena o primaria indígena; y acreditar el curso de habilidades para ejercer la docencia en el marco de la nueva escuela mexicana y el curso de habilidades digitales. Para aquellos que deseen promoverse, deben probar formación docente pedagógica (estudios de posgrado, entre otros), cursos extracurriculares, años de experiencia docente, y un examen de conocimientos.

Además de expuesto, es necesario subrayar que el campo profesional de los y las profesionales de la educación en México se encuentra normado mediante la Ley para el Sistema de la Carrera de los Maestros y las Maestras (DOF, 2019). En

¹⁰ En 2023, la SEP informó que 206 mil 385 maestras y maestros generaron un registro para presentarse a los procesos de admisión, promoción vertical en educación básica y media superior (Boletín SEP, 2023).

¹¹ Aquí se estipula estudios en licenciaturas que llevan como nombre ciencias de la educación, educación primaria, educación indígena, intervención educativa, psicopedagogía, educación intercultural bilingüe, entre otras.

su artículo 14 fracción XV apunta que las autoridades educativas son las competentes para:

“Emitir las disposiciones bajo los cuales se desarrollarán los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento, los cuales tomarán en cuenta los contextos regionales del servicio educativo y considerarán la valoración de los conocimientos, aptitudes y experiencia de las maestras y los maestros”. (DOF, 2019)

Así, es posible afirmar que mientras la SEP sea el empleador principal¹² -el sistema de educación que coordina y gestiona absorbe 88.7% de la matrícula de preescolar; 90.9% de primaria y 90.9% de secundaria (Mejoredu, 2023)- constituirá sus propios organismos y entidades que delimitan las atribuciones y obligaciones que deben cumplir los y las maestras en las escuelas mexicanas. Igualmente establecerá los conocimientos, habilidades y actitudes y valores que deberán demostrar y dominar mediante documentación elaborada para tal fin.

De manera más concreta, podemos decir que el Acuerdo número 10/09/23 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje (DOF, 2023) estableció un nuevo marco regulador que transformará la relación entre la evaluación y el proceso formativo. En este nuevo enfoque se reconoce la complejidad del contexto educativo y se comprende el aula, la escuela y la

¹² En el ciclo 2021-2022, la Mejoredu (2023) reportó 1 336 929 de docentes, de los cuales sólo 230 896 están empleado en escuelas de sostenimiento privado, 17% del total, quienes se sujetan a las reglas establecidas por sus empleadores; no obstante, las instituciones privadas deben acatar lo expuesto en tanto en el Artículo 3º Constitucional y en la Ley General de Educación que a la letra señala: “Vigilará que, la educación impartida por particulares, cumpla con las normas de orden público que rigen al proceso educativo y al Sistema Educativo Nacional que se determinen en esta Ley y demás disposiciones aplicables” (Artículo 7, Fracción III, inciso b, LGE, 2019).

comunidad como espacios interconectados de aprendizaje. Bajo esta perspectiva, el Acuerdo señala que la evaluación "forma parte del proceso formativo, dentro de la relación pedagógica que se establece en el diálogo entre profesor-estudiante y en el marco de un currículo que integra conocimientos y saberes alrededor de la realidad de los (as) estudiantes en el aula, la escuela y la comunidad". (DOF, 2023, p. 2)

Con este nuevo enfoque evaluativo, se ha hecho hincapié en que los profesores de educación básica desarrollen competencias específicas para implementar una evaluación más integral y contextualizada. Por ejemplo, el Acuerdo número 10/09/23 enfatiza la participación activa de los (as) estudiantes, la observación sistemática y personalizada por parte del docente y la comprensión de la relación entre los aprendizajes y la vida cotidiana del alumnado. Desde esta perspectiva, la evaluación se entiende como un catalizador para la autoevaluación y la mejora continua del proceso educativo (DOF, 2023).

La normatividad mexicana también ha evolucionado para incorporar una visión más integral y formativa de la evaluación en el ámbito educativo. Esto se refleja en la concepción normativa de la evaluación del aprendizaje para la acreditación, establecida en el Acuerdo número 10/09/23. En la Fracción XI del Artículo 4, se define la evaluación como la:

XI. Emisión de un juicio realizado por el personal docente, basado en el análisis del conjunto de evidencias de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, con el fin de tomar decisiones sobre los mejores modos de continuar un proceso educativo y decidir sobre la promoción de las alumnas y los alumnos al siguiente grado o nivel educativo. (DOF, 2023, p. 5)

Esta definición implica el dominio de estrategias e instrumentos de evaluación formativa por parte del profesorado. En primer lugar, al referirse a un "análisis del conjunto de evidencias de todo el proceso de enseñanza aprendizaje", se espera que los (as) profesores (as) desarrollen habilidades para la recopilación sistemática y el análisis crítico de las evidencias de aprendizaje. Esto conlleva

complementar las evaluaciones puntuales con un enfoque continuo y multidimensional. Además, al "tomar decisiones sobre los mejores modos de continuar un proceso educativo" se enfatiza la naturaleza formativa de la evaluación, donde los resultados no son un fin sino un medio para ajustar y orientar las estrategias pedagógicas. Por último, al vincular la evaluación con la decisión de promoción, se destaca la responsabilidad del docente para emitir juicios fundamentados e integrales sobre el nivel de aprendizaje del estudiantado.

Como se ha mencionado, el Plan y programas de estudio 2022 privilegia la evaluación formativa sobre la evaluación sumativa. En consonancia, en "Un libro sin recetas Fase 3" (SEP, 2022) se expone una conceptualización integral de la evaluación formativa en el contexto de la educación primaria. Bajo este enfoque, se entiende la evaluación como un proceso continuo y reflexivo, donde los (as) docentes asumen un rol activo en la recopilación y análisis de información sobre el progreso de sus estudiantes.

Como se observa, el campo profesional de la docencia en educación básica atraviesa un complejo proceso de cambio, promovido por los contenidos curriculares del nuevo Plan y programas de estudio (DOF, 2022). Este paradigma evaluativo convoca al profesorado a desarrollar competencias para mejorar los procesos de aprendizaje, asegurar la coherencia entre enseñanza y evaluación, fomentar la autonomía de los (as) estudiantes y vincular el aprendizaje con contextos reales, además de diferenciar logros individuales, implementar mecanismos de auto y coevaluación y diversificar los instrumentos evaluativos (DOF, 2023).

En el marco de lo anterior, la SEP (DOF, 2023) delineó un conjunto de principios didácticos que aspiran a consolidar el papel de las tecnologías en la educación básica. Estas orientaciones pretenden superar el enfoque instrumentalista que predominó en décadas anteriores, el cual se restringió a la dotación de equipos y la capacitación técnica. En contraste, el nuevo paradigma tecnológico concibe a las tecnologías como un elemento cultural, y cuya integración

en el aula puede fomentar el desarrollo de competencias digitales críticas y de innovación (Romualdo, 2024). En este escenario, la formación continua en competencias digitales se vuelve crucial en el campo profesional del profesorado. Sobre todo, para además de adaptarse, lideren la transformación educativa en la era digital.

La transformación del campo profesional y laboral del profesorado de educación básica en México, impulsada por la contextualización del Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 (DOF, 2022), ha propiciado el requerimiento de nuevas competencias para la práctica docente. En concreto, se busca que los (as) profesores (as) en servicio logren superar las metodologías tradicionales para adoptar enfoques didácticos activos. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone cuatro metodologías didácticas activas para el proceso de enseñanza y aprendizaje: (a) el aprendizaje basado en proyectos comunitarios; (b) el aprendizaje basado en problemas; (c) el aprendizaje en servicio; y (d) el aprendizaje basado en la indagación mediante el enfoque STEAM. Por otra parte, el Plan también establece siete ejes articuladores transversales que el profesorado tiene que integrar en su práctica docente: Inclusión; Interculturalidad crítica; Igualdad de género; Pensamiento crítico; Vida saludable; Artes y experiencias estéticas; Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura. Así, los y las docentes deben vincular estos ejes a los contenidos y a las situaciones que viven los niños y niñas con la finalidad de ampliar los conocimientos que adquirirán en su trayecto formativo. Estos son elementos centrales para ejercer el campo profesional de la docencia y el profesorado debe demostrar que tienen los conocimientos para atender a la niñez mexicana.

La literatura que discute sobre la formación del profesorado (Bermúdez-Mendieta, 2021; Garduño-Durán, 2023; Gutiérrez-Hernández, 2023; Navarrete-Cazales et al., 2020; Ramírez-López, 2024; Trejo-Trejo et al., 2024) posibilita identificar el campo profesional futuro en cuanto a los conocimientos, habilidades,

actitudes y valores que se espera posean los egresados (as) de programas de profesionalización y formación continua en la carrera docente. Este análisis identifica las necesidades del campo profesional desde la mirada de los diversos actores del proceso educativo, incluyendo autoridades educativas, directivos (as) escolares, investigadores (as) en educación y expertos (as) en política educativa (Flores-García, 2022; Harris, 2022; Martínez-García, 2023; Navarrete-Cazales et al., 2020; Rivera del Valle, 2023; Ventura-Álvarez, 2023).

La pandemia de COVID-19 propició la transformación del panorama educativo, acelerando la convergencia entre la tecnología y la práctica docente (Navarrete-Cazales et al., 2020). La crisis sanitaria no solo evidenció el apremio de adaptarse a nuevos entornos de aprendizaje, sino que también puso de manifiesto la necesidad de fortalecer las competencias digitales tanto de docentes como de estudiantes. En este contexto, las autoridades educativas reconocen la necesidad de que los (as) docentes fortalezcan los saberes digitales, no como un complemento, sino como un elemento transversal e integrador de la formación en educación básica.

La implementación de los saberes digitales en el marco de la educación mexicana busca que los (as) estudiantes identifiquen información de manera rigurosa y desarrollen la capacidad de evaluarla críticamente en un entorno saturado de datos. Este enfoque se alinea con las reflexiones de Díaz-Barriga (2021) sobre la didáctica en la era digital, las cuales cobraron un sentido de urgencia y relevancia en el contexto post-pandémico.

Desde esta óptica, el profesorado enfrenta el reto profesional de integrar estas competencias digitales en su práctica pedagógica, equilibrando la innovación tecnológica con las necesidades específicas de sus estudiantes. Como señala Navarrete-Cazales et al. (2020), la pandemia no solo aceleró la adopción de las tecnologías educativas, sino que contribuyó a redefinir el papel del docente como

facilitador de aprendizajes en un ecosistema educativo cada vez más digitalizado y complejo.

El aprendizaje basado en proyectos comunitarios es una metodología que demanda la comprensión de los contextos socioculturales y la capacidad para construir vínculos significativos entre el aula y la comunidad. Esta aproximación requiere que los (as) profesores (as) desarrollen habilidades de gestión de proyectos, mediación comunitaria y desarrollo curricular, con el fin de favorecer las experiencias de aprendizaje situado y cooperativo (Ramírez-López, 2024). Para la SEP, la implementación efectiva de esta metodología se asocia a un escenario en donde los (as) docentes facilitan procesos de transformación social. En este nuevo escenario, se esperaría el dominio de competencias en investigación-acción participativa, análisis de entornos comunitarios y evaluación de impacto social (Gutiérrez-Hernández, 2023).

Por su parte, el Aprendizaje Basado en Problemas implica desarrollar la capacidad para diseñar escenarios de aprendizaje que reflejen la complejidad del mundo real (Bermúdez-Mendieta, 2021). La implementación de esta metodología conlleva una comprensión multidisciplinaria de los contenidos curriculares, así como la competencia para diseñar situaciones de aprendizaje situadas.

El Aprendizaje en Servicio, metodología que fusiona el contenido curricular con experiencias de servicio comunitario, contribuye a enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje fomentando la conciencia social y el compromiso cívico de los (as) estudiantes. Este enfoque incentiva el desarrollo profesional docente a través de habilidades como la identificación de necesidades sociales, el diseño de intervenciones educativas contextualizadas y la gestión de proyectos comunitarios. Los docentes que implementan esta metodología desarrollan competencias en mediación intercultural, análisis de políticas públicas y evaluación multidimensional (Garduño-Durán, 2023).

Finalmente, el aprendizaje basado en la indagación mediante el enfoque STEAM representa quizás el desafío más complejo para el campo profesional de los docentes (Trejo-Trejo et al., 2024). Esta metodología precisa que los (as) profesores (as) no solo dominen contenidos interdisciplinarios en ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas, sino también que sean capaces de diseñar experiencias de aprendizaje que integren estas disciplinas. Para lograrlo, se precisa una formación continua en tecnologías emergentes y habilidades digitales. Además del desarrollo de competencias para facilitar aprendizajes en entornos virtuales, promoviendo de forma simultánea la equidad y la inclusión (Cosío, 2024).

El horizonte educativo que se perfila para el profesorado de educación básica se regirá por la capacidad de adaptabilidad (Flores-González, 2022). En las próximas décadas, es factible que la convergencia de las tecnologías emergentes y los cambios sociales reconfiguren de forma significativa el aula tradicional (Harris et al., 2022). El profesorado se enfrentará a escenarios de aprendizaje híbridos, donde los entornos virtuales inmersivos y las tecnologías adaptativas permitirán personalizar la experiencia educativa de cada estudiante. Esta evolución exigirá no solo un dominio técnico, sino también una capacidad crítica para evaluar y adaptar estas herramientas a los diversos contextos socioculturales de México (Navarrete-Cazales et al., 2020).

La evolución del campo profesional de la educación se vincula a la exploración de enfoques didácticos innovadores que fomentan el aprendizaje activo y la participación del estudiantado. En esto juegan también un papel central las tendencias en filosofía educativa, al igual que los diversos retos globales en el ámbito social, económico y ambiental. Dichos elementos interactúan e influyen en la práctica docente, demandando un sistema de formación continua por parte de los (as) profesores (as) (Rodríguez Torres et al., 2022).

Por otro lado, la complejidad de desafíos actuales, como la atención a la diversidad con equidad e inclusión en un mundo globalizado, requerirá que los

docentes desarrollen una visión transdisciplinaria de la enseñanza y la incorporación en su práctica de metodologías activas que promuevan actitudes y valores ciudadanas como el reconocimiento a la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, política, social y de género. Una propuesta de posgrado para el profesorado en servicio debe contemplar esta preparación, ya que les permitirá formar redes de conocimiento dinámicas, donde el aprendizaje se construye colaborativamente entre estudiantes, comunidades y otros actores sociales.

En este contexto, es fundamental que los egresados de un posgrado propuesto por la UABC desarrollen competencias para abordar la creciente interconexión entre los conocimientos académicos y las realidades sociales. Esto incluye la integración de enfoques pedagógicos innovadores y la capacidad de diseñar experiencias educativas que promuevan la conciencia crítica sobre problemas globales, como la sostenibilidad, la justicia social y la diversidad cultural. El campo profesional futuro plantea al profesorado el desafío de actuar como facilitadores de un aprendizaje significativo que trascienda el aula, fomentando la colaboración entre estudiantes, familias y comunidades, dentro de los márgenes impuestos por la reglamentación y legislación por la SEP.

A medida que el panorama educativo se transforma, es crucial que los egresados (as) estén preparados para enfrentar no solo las necesidades educativas actuales, como las planteadas por las reformas curriculares vigentes, sino también nuevos paradigmas pedagógicos emergentes. Esta adaptabilidad les permitirá ajustar su práctica docente a diversos contextos, respondiendo a dinámicas sociales y educativas en evolución permanente. Esta capacidad de adaptación, junto con una sólida preparación en competencias técnicas y socioemocionales, equipará a los (as) egresados (as) para abordar las orientaciones futuras del campo profesional, más que emplearse en otro ámbito, ya que el campo de los profesionales de la educación está normado desde la autoridad educativa central.

Su formación asegurará que puedan contribuir de manera efectiva a una educación que responda a las necesidades de una sociedad en constante cambio.

Finalmente, los profesionales de la educación demandan un proceso de actualización permanente (SEP, 2023a), sobre todo para promoverse de función. Este dinamismo se refleja en múltiples dimensiones. Por un lado, los avances tecnológicos han transformado las herramientas y recursos disponibles para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, integrando plataformas en línea, inteligencia artificial y uso de recursos digitales. Por el otro, los progresos en la investigación educativa y las nuevas demandas sociales han planteado retos emergentes, como la necesidad de una mayor inclusión, diversidad y equidad en los espacios educativos (UNESCO, 2023).

Análisis de oferta y demanda

El objetivo de este apartado es determinar el comportamiento de la oferta y demanda actual de los programas de maestría en educación afines o similares a la propuesta que se quiere impulsar tanto en Baja California a nivel nacional como internacional.

En primer lugar, se identificó un programa afín al que se quiere impulsar por parte de IIDE para profesionales de la educación. La UABC ofrece, en modalidad no escolarizada, la Maestría en tecnologías para el aprendizaje organizacional (Facultad de Ciencias de la Ingeniería y Tecnología). En el caso de Baja California existen otras cinco maestrías no escolarizadas. De estos programas, la mitad se centra en la tecnología e innovación y, la otra mitad se refiere a la educación en general. Las escuelas privadas concentran la oferta de los programas.

Tabla 1.

Programas de maestría en educación no escolarizadas en el ciclo escolar 2022-2023 en Baja California.

Tipo de sostenimiento	Nombre institución	Modalidad de estudios	Nombre programa educativo
Particular	Centro de Estudios Universitarios Xochicalco	No escolarizada	Maestría en docencia on line
Particular	Centro de Estudios Universitarios 16 de septiembre	No escolarizada	Maestría en educación
Particular	Instituto Superior de Investigación y Posgrado de Baja California	No escolarizada	Maestría en educación
Público	Universidad Autónoma de Baja California	No escolarizada	Maestría en tecnologías para el aprendizaje organizacional
Particular	Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente CENID	No escolarizada	Maestría en currículo, innovación y diagnóstico de la educación
Particular	Centro Universitario del Pacífico	No escolarizada	Maestría en educación

Nota: Información al 24 de enero de 2024, recuperada de *Anuarios estadísticos de educación superior. Ciclo escolar 2022-2023, por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (2022).

Es importante puntualizar que en este ejercicio no fue identificado algún programa de posgrado no escolarizado, enfocado de forma específica del profesorado de educación básica, lo que refleja la oportunidad para proponer una

maestría que atienda no sólo los desafíos y requerimientos del profesorado, sino que procure escenarios de formación flexibles y de un modo alternativo para los (as) docentes.

En el ámbito nacional, durante la última década los programas de posgrado en educación experimentaron un crecimiento considerable. En términos globales se registró un aumento del 45% en el número total de programas entre los ciclos escolares 2012-2013 y 2022-2023. La modalidad escolarizada mantuvo su predominancia en ambos periodos, con un incremento del 11.2%. En contraste, los programas en modalidad no escolarizada presentaron una disminución del 12.3%. Sin embargo, esta reducción podría estar asociada a factores diversos, como la nueva categorización implementada en el ciclo 2022-2023, que introdujo la distinción entre programas mixtos y no escolarizados, anteriormente agrupados en una sola categoría. A pesar de ellos es conveniente subrayar que hay una preferencia por programas no escolarizados o mixtos.

Tabla 2
Programas de maestría en educación por modalidad y sostenimiento a nivel nacional.

Sostenimiento	Escolarizado		Mixto		No escolarizado	
	n	%	n	%	n	%
Público	241	30.1%	107	23.4%	78	23.9%
Particular	558	69.8 %	349	76.5 %	248	76 %
Total	799	100%	456	100 %	326	100 %

Nota. Elaboración propia a partir de ANUIES (2022).

Dentro de programas de la oferta nacional, se identificaron quince programas de maestría no escolarizados que son afines a lo que se pretende desarrollar, como se muestra en la tabla 3.

Tabla3

Programas de maestría en educación no escolarizadas con mayor número de estudiantes ciclos 2021-2022. 2022-2023 y 2023-2024.

Énfasis	Nombre institución	Programa educativo	Matrícula 21-22	Matrícula a 22-23	Matrícula a 23-24
Innovación y tecnología	Universidad del Valle de México	Maestría en educación con orientación en innovación y tecnología educativa	131	4,497	2,511
	Universidad Virtual Del Estado de Guanajuato	Maestría en educación con enfoque en innovación de la práctica docente	935	1,049	887
	Universidad Ciudadana de Nuevo León	Maestría en educación con acentuación en tecnología educativa	1,336	948	1,017
	Centro Regional de Educación Superior Paulo Freire A.C.	Maestría en tecnología aplicadas a la educación	489	598	579
Educación en general	Universidad Internacional Iberoamericana	Maestría en educación	1,253	1,716	1,760
	Instituto de Estudios Universitarios, A.C.	Maestría en ciencias de la educación	1,242	1,275	1,328
	Instituto de Estudios para la Excelencia Profesional	Maestría en educación	601	797	853
	Universidad Tecnológica de México	Maestría en educación	1,206	737	580
	Universidad Génesis	Maestría en educación	447	526	ND

Aprendizaje y educación especial	Instituto de Enlaces Educativos, Enlace	Maestría en educación, neurocognición y aprendizaje	998	894	926
	Instituto de Estudios para la Excelencia Profesional	Maestría en educación especial	688	670	237
	Unir México	Maestría en aprendizaje, cognición y desarrollo educativo	466	516	677
Docencia	Universidad del Valle de México	Maestría en educación basada en competencias	2,826	886	981
	Universidad Internacional Iberoamericana	Maestría en docencia universitaria	174	571	880
	Universidad Del Desarrollo Profesional	Maestría en educación y docencia	537	514	446

Nota: elaboración propia

Un primer hallazgo relevante es la preponderancia de programas enfocados en innovación y tecnología (43.7% de la matrícula analizada), seguidos por aquellos orientados a la educación en general (31.1%). En conjunto, estas dos áreas agrupan el 74.9% de la matrícula total de los programas más demandados, lo que refleja una tendencia en las preferencias del estudiantado y en la oferta educativa del sector. Las áreas de aprendizaje y educación especial, así como docencia, muestran una participación menor pero equilibrada, con 12.8% y 12.1% respectivamente.

De los quince programas analizados, solo dos son impartidos por IES de sostenimiento público (Universidad Virtual del Estado de Guanajuato y Universidad Ciudadana de Nuevo León). Esta distribución subraya la prevalencia de las instituciones privadas en el ámbito de la formación especializada en educación, reflejando una tendencia consistente con los patrones observados en el análisis previo de la oferta educativa en el sector (ANUIES, 2022).

Por otra parte, se pueden observar variaciones en la matrícula reportada en los últimos tres ciclos escolares. En 46% de la oferta se ve que ha habido disminución en la captación; el resto se ha mantenido o ha crecido levemente. A pesar de ello, es posible afirmar que continúa habiendo demanda de este tipo de programas.

En el análisis de la oferta educativa de posgrados en educación, tanto a nivel nacional como regional, prevalece la ausencia de programas dirigidos específicamente a profesores (as) de educación básica. Los programas existentes, si bien abordan temas relevantes como innovación y tecnología educativa y docencia, no se enfocan en las necesidades particulares y los desafíos que enfrenta el profesorado en el nivel básico por los cambios que se introducen producto de las reformas educativas y curriculares.

Estudio de Factibilidad

Análisis de factibilidad de recursos para la operación del programa educativo

Este apartado se presentan los resultados del análisis de viabilidad operativa de la maestría profesionalizante mediante el análisis de los recursos institucionales disponibles. A través de una investigación documental, se evaluará la suficiencia, idoneidad y características de los recursos necesarios para garantizar la implementación exitosa y el funcionamiento sostenible del programa educativo propuesto.

El presente estudio se enfoca en la evaluación interna de las condiciones generales del IIIDE para la operación de una maestría profesionalizante. Para determinar la viabilidad operativa del programa, se realizó una investigación documental, complementada con un análisis empírico de las capacidades institucionales actuales para la operación del programa. La indagación se enfocó en

el estado de los componentes institucionales para la instrumentación y el funcionamiento sostenible de la propuesta de la maestría profesionalizante, incluyendo la evaluación de la suficiencia de la planta docente, el personal administrativo y de servicio, la infraestructura física y tecnológica, el equipamiento y recursos materiales, los mecanismos de gestión de recursos financieros y la estructura organizacional para la gestión eficiente del programa.

En el ámbito de los recursos económicos se proyecta que el programa sea autofinanciable. El pago mensual que se prevé es de \$ 2,000.00 mensuales por persona. Este monto se cobraría a lo largo de los 12 meses del año. Es decir, el costo de la maestría es de \$24,000.00 anuales. Si se considera que en la maestría se inscriban 25 alumnos por generación, el monto anual de ingreso sería de \$600,000.00. A este monto, se le restarían los siguientes gastos fijos por año:

Gastos fijos

Overhead UABC: 30% (\$180,00.000)

Pago plataforma BB (\$500 por estudiante) 12,500.00

Becas por matrícula para comunidad UABC o egresados (as) 60,000.00

Pago de 1 maestro (a) de tiempo parcial por semestre \$18,600.00

(600 por hora por 31 horas de trabajo)¹³

Pago de 2 maestros (as) de tiempo parcial por año: 37,200.00

De acuerdo con esta estimación, la maestría reportaría un ingreso anual de \$310,300.00. Se acordaría con la administración el código programático que poder ser utilizado para la operación del programa.

Por otra parte, la experiencia de otros programas de posgrado destaca la importancia de contar con un cuerpo docente altamente cualificado. Por lo tanto, es

¹³ Las 31 horas de trabajo consideran 15 horas sincrónicas más 16.25 de horas asincrónicas, es decir el 50% del tiempo asincrónico).

esencial que la maestría que se propone se apoye en un equipo académico con sólida formación y trayectoria en investigación y docencia. La inclusión de especialistas externos en áreas específicas también robustecerá la calidad formativa, alineándose con las mejores prácticas observadas en otros programas de posgrado.

La disposición del personal docente para la maestría profesionalizante en educación básica se garantizará con la planta académica que integra personal del IIDE con experiencia en la formación de maestros. Dentro del Núcleo Académico (NA) que se propone para el programa están 9 investigadoras e investigadores de tiempo completo, todos ellos con grado de doctor, lo que asegura un alto nivel de especialización y experiencia en el campo educativo (ver Tabla 4). Si bien es destacable que 88% son miembros del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII), lo que avala su productividad y relevancia en la generación de conocimiento, es significativa la experiencia del 100% en la formación del profesorado de educación básica: así lo prueban sus indagaciones y certificados; además 33% es especialista en evaluación y tecnologías emergente, y el resto en política educativa, dos temáticas que se tienen contempladas en la propuesta. Igualmente, se contempla la incorporación de docentes que laboran en la UABC que tienen experiencia probada en investigación-acción, la integración efectiva de tecnologías educativas, y habilidades para la enseñanza inclusiva y equitativa. La tabla 4 da cuenta de la certificación por parte de la UABC/CIAD.

Tabla 4

Núcleo Académico (NA)

Nombre	Blackboard para el trabajo en línea	Conducción de cursos en línea	Diseño instruccional para cursos en línea	Diplomado acreditado	Años de experiencia en modalidad no escolarizada
Dra. Graciela Cordero Arroyo	X	X	X		20
Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal	X	X	X		2
Dr. Fernando Iván Ceballos Escobar	X	X	X		4
Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga	X	X			5
Dr. Sergio Gerardo Málaga Villegas	X	X			5
Dr. Juan Páez Cárdenas	X	X	X		5
Dr. Carlos David Díaz López	X	X			2
Dr. Martín Alonso Mercado Varela	X	X	X		4
Ilse de los Santos Urías	X	X	X		4
Dra. Alma Delia Hernández Villafaña	X	X	X		5
M. C. Zulema del Carmen Canett Castro	X	X	X	X	5

Nota. Los miembros del NA finalizarán los tres cursos ofrecidos por el CIAD en el primer semestre de 2025.

Siguiendo con el NA, es preciso mencionar que los (as) académicos (as) del IIDE participan de manera activa en redes de investigación y colaboración de alcance internacional, como la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar, la Red de Investigación y Prácticas en Formación de las y los Profesores en Servicio, la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED) y la Red Iberoamericana de Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE). Estas redes permitirán a los (as) estudiantes participar de los eventos que se promueven o de otras estrategias de formación. Finalmente, se debe indicar que académicos (as) del NA han sido profesores (as) frente a grupo en educación básica (3), también hay quienes tienen más de 20 años de experiencia en formación de maestros (as) (1), y todos han trabajado en programas semiescolarizados dentro de la UABC, así como experiencia probada en posgrado.

La experiencia de otros programas subraya la necesidad de contar con equipamiento adecuado. Esto incluye herramientas digitales y recursos audiovisuales que no solo apoyen la enseñanza, sino que también enriquezcan la experiencia de aprendizaje del estudiantado, permitiéndoles acceder a contenido diverso y relevante para su formación profesional. El IIDE a través de la UABC dispone de una infraestructura tecnológica que respalda la implementación y el desarrollo óptimo de la maestría profesionalizante en su modalidad en línea. Este ecosistema se sustenta en una infraestructura digital integral, concebida para propiciar procesos de enseñanza y aprendizaje flexibles.

El eje central de esta infraestructura es la plataforma de gestión del aprendizaje Blackboard, un sistema de vanguardia que hace posible la implementación del diseño instruccional de los cursos a distancia. Esta plataforma facilita la operación de unidades de aprendizaje flexibles, a la vez que funge como repositorio para materiales y recursos formativos en formato digital descargable

(Aliaga-Meléndez & Dávila-Rojas, 2021). Blackboard, además, gestiona espacios para el trabajo asíncrono y sincrónico, adaptándose así a las necesidades específicas de los profesores de educación básica en servicio.

Para complementar las funcionalidades de Blackboard, el IIDE ha integrado Zoom como plataforma de aula virtual y conferencias web. Esta herramienta, con capacidad para albergar hasta 350 participantes simultáneos, hace posible llevar a cabo sesiones sincrónicas de alta calidad, facilitando la interacción en tiempo real entre docentes y estudiantes.

En lo referente a la conectividad, se cuenta con dos modalidades de conexión en todos los espacios académicos del Instituto: alámbrica e inalámbrica. Cada área de uso académico dispone de un cable conectado a la red interna del Instituto, complementado por una red inalámbrica (Wi-Fi) que abarca la totalidad de los espacios físicos, lo que asegura una conexión estable y continua con los (as) estudiantes.

Además, la UABC proporciona a cada estudiante una cuenta de correo institucional, la cual permite el acceso a los recursos digitales del Catálogo Cimarrón. Esta plataforma, accesible desde el portal principal de la Biblioteca, ofrece una gama de servicios en línea, que incluyen un metabuscador, múltiples bases de datos especializadas, así como una colección de libros electrónicos y recursos de acceso abierto.

Con relación a los recursos bibliográficos digitales, el acervo digital de la universidad abarca una amplia gama de disciplinas, con un énfasis particular en las ciencias educativas, sociales y humanidades. Entre las bases de datos más destacadas se encuentran la (a) American Association for the Advance of Science; (b) Annual Reviews; (c) Cambridge Collection; (d) Incite Journal and Highly Cited Data; y (e) Oxford University La disposición de estos recursos garantiza que el estudiantado tenga acceso a información actualizada y de calidad para su formación profesional.

La infraestructura tecnológica está orientada a asegurar la viabilidad de los recursos para la operación del programa. Además de incluir plataformas de gestión del aprendizaje y videoconferencias, se compone de repositorios de recursos educativos abiertos y herramientas de colaboración en la nube. La UABC también ha implementado un sistema de seguridad cibernética para proteger la privacidad de los datos de los (as) estudiantes y garantizar la integridad académica. Asimismo, se ofrece un programa de formación continua para docentes y estudiantes, lo que contribuye al uso efectivo de los recursos tecnológicos disponibles.

La propuesta de maestría contará con un equipo que garantizará su operación eficiente. Además de la Coordinación de Investigación y Posgrado, en el IIDE se dispone de 3 secretarías, el administrador más un auxiliar administrativo, 1 analista, 1 técnico en soporte tecnológico y personal de servicio (1). Estos profesionales desempeñan funciones clave en la gestión administrativa, el seguimiento de procesos, asegurando el desarrollo exitoso del programa. De este personal, destaca un técnico académico de soporte técnico, cuya labor abarca desde la instalación y mantenimiento de equipos hasta el asesoramiento a estudiantes, investigadores y personal de apoyo en materia de cómputo e informática; así como un técnico académico especializado en producción digital; y un analista de posgrado, que establecerá una relación directa de seguimiento entre el estudiantado, el coordinador del programa y la Coordinación de Investigación y Posgrado del IIDE.

Análisis de factibilidad normativa

En esta sección se propuso determinar las posibilidades reales en términos normativos internos y externos de la propuesta de la maestría profesionalizante; para ello se revisaron las políticas institucionales, nacionales e internacionales.

La normatividad interna de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) avala la factibilidad de la maestría profesionalizante. La Ley Orgánica de la

UABC, en su Artículo 1, establece la autonomía de nuestra Universidad, lo que le otorga la capacidad de crear programas educativos que respondan a las necesidades de la comunidad. Este planteamiento se revalida en el Artículo 6 de la misma Ley, el cual establece la facultad de la UABC para "crear, modificar o suprimir los estudios y programas que considere conveniente" (UABC, 2010).

El Estatuto General de la UABC (2017), en su Artículo 4, plantea como uno de los fines esenciales de la Universidad el "Impartir educación para formar profesionistas investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad", así como "organizar, realizar y fomentar programas de superación profesional y técnica, de acuerdo con las necesidades del estado de Baja California en particular y del país en general". Esta disposición avala la creación de una maestría enfocada en la práctica docente, ya que busca la superación profesional y la formación continua del profesorado de educación básica. Además, el Artículo 178 del Estatuto General señala que los programas de posgrado tienen el propósito de "formar profesionales altamente especializados para la solución científica de los problemas que enfrenta la práctica profesional", en sintonía con los objetivos contemplados para la Maestría.

El Plan de Desarrollo Institucional 2023-2027 de la UABC refuerza la factibilidad normativa de la propuesta al establecer como sus prioridades el Aprendizaje Integral, Flexible y a lo Largo de la Vida y la Investigación e Innovación. Además, la Estrategia 4 del PDI se propone como meta "Impulsar la modificación, actualización y creación de programas educativos de posgrado flexibles y de excelencia, tanto en modalidad mixta como no escolarizada, para atender las necesidades del contexto social y propiciar la vinculación con el sector productivo y la colaboración internacional." (UABC, 2023, p.24). Esta estrategia se articula con la creación de programas que atiendan las necesidades regionales y nacionales, como es el caso de la formación especializada de docentes de educación básica. Por último, el Artículo 213 del Estatuto General establece un procedimiento

específico para la creación de nuevos programas educativos, proporcionando una ruta normativa para la aprobación e implementación de la Maestría (UABC, 2023).

Adicionalmente, el Reglamento General de Exámenes Profesionales y Estudios de Posgrado de la UABC conforma un marco normativo específico que respalda la creación del programa. El Artículo 30 de este reglamento reconoce el grado de maestría entre los diplomas y grados que otorga la Universidad. El Artículo 38 establece que las unidades académicas pueden elaborar proyectos de creación de planes de estudios de posgrado, atendiendo a los criterios y procedimientos establecidos por la Coordinación General de Investigación y Posgrado. De especial interés es el Artículo 41, que señala que los programas de posgrado con orientación profesional, como sería el caso de esta maestría, deben estar preferentemente asociados a Cuerpos Académicos con experiencia en el campo y líneas de generación y aplicación del conocimiento relacionadas con la aplicación directa en el sector educativo. Esto no solo valida la creación del programa, sino que también fortalece los vínculos de la Universidad con el sector educativo de nivel básico, cumpliendo así con la misión de la UABC de contribuir al desarrollo social y económico de la región.

Por otra parte, la oferta de una maestría en práctica docente encuentra su fundamento normativo nacional en la Ley General de Educación Superior (LGES) de 2021, que marcó un precedente en la regulación de la educación superior en México. Esta Ley, al enmarcar el acceso a la educación superior como un derecho humano y constitucional, representa un respaldo normativo para programas orientados a la actualización y formación continua de profesores de educación básica. La LGES integra principios de equidad e inclusión, reconociendo la importancia de la interculturalidad y el desarrollo humano integral.

Además, la LGES establece como propósito del sistema de educación superior el contribuir al desarrollo social, cultural, científico y humanístico del país, a través de la formación de personas con capacidades creativas y compromiso

social. Esta orientación normativa es afín a los objetivos de la maestría profesionalizante, la cual busca formar docentes con las competencias para innovar en su práctica pedagógica y responder a las necesidades educativas actuales. La LGES también reconoce la autonomía de las IES, lo que posibilita el diseño e implementación de programas de posgrado que atiendan de manera efectiva las necesidades específicas del profesorado de educación básica.

La Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnología e Innovación (LGHCTI) de 2023 también proporciona un marco normativo adicional que respalda la creación y desarrollo de una maestría en práctica docente. Al garantizar el derecho humano a la ciencia y sus beneficios, esta ley establece un fundamento para programas de posgrado que buscan actualizar y profundizar el conocimiento de los (as) docentes.

En la misma línea, la LGHCTI fomenta la realización de actividades de investigación humanística y científica que contribuyen al bienestar social, promoviendo principios como la no discriminación, la libertad académica, la inclusión y la interculturalidad. Esta ley establece un entorno favorable para el desarrollo y la comunicación de las humanidades y las ciencias, con lo que se garantiza las libertades de investigación y cátedra. De este modo, se proporciona otro soporte normativo que permite fundamentar la propuesta de la maestría al incorporar estos enfoques innovadores de la investigación humanística y científica para la formación del profesorado de educación básica.

Por último, la creación y operación del programa se alinea también con las Normas Oficiales Mexicanas (NOM) más relevantes para el sector educativo. La NOMX-I-319-NYCE-2018, que establece las condiciones de seguridad para el acceso y uso seguro del internet en instituciones educativas, es pertinente en un contexto donde la formación docente incorpora cada vez más elementos digitales y en línea. Por su parte, la norma NOMX-GT-002-IMNC-2008 sobre gestión de la tecnología proporciona una guía para la administración de los recursos tecnológicos que serán

parte integral del programa. Estas normas, en conjunto con el marco legal y reglamentario ya discutido, no solo permiten la creación y operación del programa educativo, sino que también proveen directrices para asegurar su calidad, seguridad y pertinencia en el contexto tecnológico actual de la educación superior.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su Artículo 26, apartados 1 y 2, proporciona un fundamento normativo internacional para la propuesta de la maestría profesionalizante que se pretende ofrecer en el IIDE. Este artículo estipula el derecho universal a la educación y, por ende, respalda el derecho de que los (as) docentes cuenten con acceso a mecanismos de formación continua. La Declaración enfatiza que la educación debe fomentar el desarrollo integral de la personalidad y el respeto a los derechos humanos, objetivos que requieren de educadores comprometidos con su propio proceso de formación (Millán et al., 2023).

De igual manera, la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que constituyen un plan de acción global para enfrentar desafíos críticos como la erradicación de la pobreza y la mitigación del cambio climático. Este marco normativo destaca la responsabilidad de las instituciones educativas, especialmente las de educación superior, en la promoción del desarrollo sostenible. A través de una formación integral y de una investigación con pertinencia social, las IES se tornan actores fundamentales para construir un futuro más equitativo y sostenible (González-Campo et al., 2022).

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), Educación de Calidad, busca "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (UNESCO, 2019, s.p.), constituyendo un pilar esencial en el diseño de una Maestría en Práctica Docente. Este programa no solo responde a la necesidad de formación continua del profesorado de educación básica, sino que también integra el desarrollo de valores

y competencias blandas que la UNESCO considera fundamentales para alcanzar los ODS. En particular, el ODS 4 enfatiza la importancia de promover la inclusión en las aulas, lo que implica atender las diversas necesidades de los (as) estudiantes y asegurar su acceso a una educación de calidad. Así, la maestría se compromete a formar profesionales que no solo cuenten con las competencias para afrontar los retos áulicos, sino que también sean agentes de cambio en sus entornos educativos.

Por otra parte, el análisis de factibilidad normativa expone que una maestría del perfil que se pretende construir cuenta con respaldo normativo: Desde el ámbito internacional con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los ODS, pasando por el marco nacional con la LGES y la LGHCTI, hasta el nivel institucional con la normatividad de la UABC, se evidencia una clara alineación y apoyo para la creación de este programa. Este marco normativo integral no solo permite la implementación de la maestría, sino que también proporciona los lineamientos pertinentes para asegurar su calidad y pertinencia, confirmando así su factibilidad normativa.

Estudio de Referentes

Fundamentar la creación de la una maestría profesionalizante mediante un estudio integral de referentes que comprende el análisis de la profesión y su prospectiva, el análisis comparativo con programas educativos afines, y el cotejo de los lineamientos emitidos por organismos nacionales e internacionales, con el fin de diseñar un currículo innovador, pertinente y de calidad que responda a las demandas actuales y futuras del campo de la educación básica.

Análisis de la evolución del programa educativo de posgrado y su prospectiva

Dado que este programa es de nueva creación, se toma como base la prospectiva en torno a los programas para profesionales de la educación, así como aquellos elementos destacables que se señalan en programas que funcionan en otros países.

El avance científico y tecnológico ha transformado el panorama de la educación básica en las últimas décadas (Navarrete-Cazales et al., 2020). En correspondencia, cualquier propuesta de posgrado para el profesorado debe tomar en cuenta estos avances en la formación continua de los y las docentes de educación básica, considerando a la tecnología como una herramienta pedagógica y un catalizador para la innovación educativa y la mejora de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje (Zhang y Wasie, 2023), como lo marca la literatura nacional e internacional.

La integración de las TIC y las tecnologías emergentes en las prácticas pedagógicas se ha convertido en una competencia fundamental en el contexto nacional e internacional (García-Peñalvo y Corell, 2020; Harris et al., 2022). Asimismo, el panorama actual hace preciso que los (as) docentes desarrollen un enfoque crítico y ético en la apropiación tecnológica, retomando aspectos como la equidad, la privacidad y el desarrollo integral de los (as) estudiantes. La evolución de la profesión docente se perfila hacia una mayor adaptabilidad a los cambios tecnológicos y pedagógicos, así como a una constante actualización de conocimientos y habilidades para enfrentar los desafíos futuros en la educación básica.

La docencia en educación básica constituye el cimiento del sistema educativo en México (Mojica, 2022). Esta etapa, que abarca la educación primaria y secundaria, es crucial para el desarrollo integral de los niños y los adolescentes, sentando las bases para su futuro académico y personal. Como se expuso, en la

actualidad la docencia en educación básica enfrenta diversos desafíos, sobre todo a partir de la coyuntura de las reformas educativas más recientes.

Entre estos desafíos se encuentran: (a) la atención a la diversidad, dado que los grupos escolares son cada vez más heterogéneos, lo que requiere del desarrollo de estrategias para una educación inclusiva y equitativa (UNESCO, 2023); (b) la actualización permanente, en la medida que los (as) profesores (as), dadas las características de su práctica, deben mantenerse al día con las metodologías pedagógicas y los avances en la comprensión del desarrollo integral infantil y adolescente (Díaz-Barriga, 2021); (c) el diálogo entre la formación sumativa y formativa; y (d) el manejo áulico, con el fin de gestionar de manera eficaz la diversidad en los grupos de estudiantes y construir un ambiente de aprendizaje positivo (Paredes & Sanabria, 2015).

En la coyuntura actual de México, modificación de planes de estudio, la docencia en educación básica evoluciona hacia un enfoque holístico centrado en el estudiante (Gobierno de México, 2023). En respuesta, el futuro de la profesión docente en educación básica parece orientarse hacia metodologías innovadoras como el aprendizaje servicio y el aprendizaje basado en problemas. Otra tendencia clave es la integración de perspectivas multiculturales en el currículo y la colaboración entre los docentes y la comunidad educativa (Oliver-Barceló et al., 2022). Estos cambios desafían al profesorado. Ya que actualmente se les solicita deben adaptar sus prácticas pedagógicas para formar ciudadanos con una visión integral, humanistas y que convivan con las diversidades presentes en la sociedad.

Siguiendo la línea, los profesionales de la educación, deben ahora, instrumentar metodologías innovadoras como el aprendizaje basado en proyectos, problemas y servicio, así como de integrar las TIC en su práctica pedagógica. Además, se le solicita ser un profesional preparado para diseñar e implementar evaluaciones integrales que fomenten el aprendizaje, crear ambientes educativos inclusivos que atiendan las necesidades de todos los (as) estudiantes, y desarrollar

proyectos de investigación-acción para la mejora continua de su práctica docente. Todo esto con el propósito de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, promover la equidad educativa y responder a las demandas de una sociedad en constante evolución, alineándose con las tendencias educativas nacionales y globales.

Los principales campos de acción contemplados para los (as) egresados (as) de una maestría en práctica docente son las siguientes funciones en el nivel escolar básico: (a) docencia; (b) técnico docente; (c) asesoría técnica pedagógica; (d) dirección o supervisión; (e) tutoría.

La docencia se caracteriza por su enfoque interdisciplinario, integrando conocimientos y metodologías de diversas áreas del saber que enriquecen la comprensión y práctica de la educación (Rojas et al., 2021). La evolución de la profesión docente se ha caracterizado por el énfasis gradual en la profesionalización y la formación continua. Como apuntan Cordero y León, (2024), en el contexto nacional este proceso tuvo un primer momento de inflexión en 1984, cuando la educación normal se elevó al nivel de educación superior. Con ello, se reconoció la necesidad de dotar de una formación profesional al profesorado de educación básica. En las décadas siguientes, se implementaron diversas políticas y programas enfocados en mejorar la calidad de la educación a través del fortalecimiento de la profesión docente.

Una segunda fase de la evolución de la profesión, en términos de formación continua, inició en la década de los 1990, con la introducción del Programa de Carrera Magisterial. Este último, como sistema de promoción horizontal, tenía el propósito de mejorar las condiciones laborales y salariales del profesorado, por lo que valoraba como un criterio para la promoción la obtención de un grado académico y la formación continua. Esto propició la expansión en la oferta de programas de posgrado en educación. Para ello fue crucial la participación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y las Escuelas Normales, quienes

concentraron la oferta de los programas diseñados para la profesionalización de los (as) docentes en servicio (Cordero & León, 2024).

Entre 2008 y 2013, México experimentó un aumento del 37.6% en maestrías y un 79.7% en doctorados en educación. Sin embargo, con la Reforma Educativa de 2013, el enfoque de la carrera magisterial tuvo una modificación y se desvinculó parcialmente la formación en posgrados de la promoción automática. En su lugar, comenzó a promoverse un enfoque sustentado en el desempeño y las competencias demostradas en la práctica, dando paso a esquemas de evaluación docente más sistemáticos y ligados a la permanencia y promoción en el servicio. El punto más álgido de esta política se concretó con la Ley General del Servicio Profesional Docente, promulgada en 2013.

Aunque estos cambios buscaban evaluar la calidad educativa, también restan relevancia al papel de los posgrados en la carrera profesional de los maestros, ya que dejaron de tener un impacto directo en el escalafón docente como lo habían tenido previamente (Cordero y León, 2024).

La pandemia de COVID-19 aceleró la apropiación tecnológica en todos los niveles educativos (Cone et al., 2022). En el nivel básico, a escala internacional, se ha registrado que en el período posterior a la pandemia más del 80% de las escuelas reportaron la integración de tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas (Flores-Flores y Trujillo-Pérez, 2021; García-Peñalvo y Corell, 2020). Esta transición tecnológica hacia una educación cada vez más digital conlleva un cambio en la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, la realidad emergente precisa que los (as) docentes de educación básica implementen herramientas tecnológicas de manera efectiva, adaptándolas a diversos contextos y necesidades educativas; pero también que estos mismos docentes se inserten en una dinámica de actualización y formación continua que se ha expandido y flexibilizado gracias a la oferta de programas de posgrado no escolarizados (Harris et al., 2022).

La apropiación de las nuevas tecnologías y su integración en el aula presenta oportunidades y desafíos para el campo de la educación básica. Por una parte, las tecnologías permiten personalizar el aprendizaje y ampliar el acceso a recursos educativos, pero también plantean problemáticas en torno a la equidad, privacidad y desarrollo socioemocional del estudiantado (Bautista-García y Zúñiga-Rodríguez, 2021). En este sentido, la profesión docente se enfrenta a la coyuntura de fomentar la competencia técnica en paralelo al desarrollo de criterios éticos y pedagógicos que conformen una apropiación integral de la tecnología (Harris et al., 2022).

En el futuro, se prevé que la convergencia de tecnologías como la inteligencia artificial, la realidad aumentada y el análisis de datos educativos redefina la función docente (Xinyi et al., 2023). Esta evolución podría orientar el campo profesional del profesorado de educación básica hacia la definición de roles más próximos al de facilitadores y diseñadores de experiencias de aprendizaje personalizadas y respaldadas por sistemas virtuales, como ocurre en países con un alto desarrollo tecnológico, como Japón, Corea del Sur o China (Huang & Moore, 2023; Okagbue et al., 2024).

En el contexto internacional, se ha observado una tendencia similar hacia la profesionalización docente basada en competencias y estándares. En esa línea, se ha enfatizado la pertinencia de la formación continua y de la vinculación de la teoría con la práctica en el aula (Aguirre-Canales et al., 2021).

Con esa misma orientación, los posgrados en educación se han posicionado como herramientas para el desarrollo profesional y la investigación educativa. Sin embargo, al igual que en México, existe un debate sobre cómo asegurar que estos programas tengan un impacto en la mejora de la práctica docente y, por ende, en el aprendizaje de los (as) estudiantes. Las principales tendencias de la profesión, como se detallará a continuación, están ahora centradas en encontrar formas de vincular de manera efectiva la formación de posgrado con las necesidades reales

del sistema educativo y encontrar soluciones integrales a las diversas problemáticas educativas.

Con relación a la prospectiva de la profesión docente en el nivel básico, a corto plazo se prevé el énfasis en la formación continua, mediante programas de posgrado. Esta tendencia responde a la necesidad inmediata de actualizar las competencias del profesorado en un contexto educativo cada vez más complejo (Joaqui & Ortiz Granja, 2020). Además, considerando los lineamientos de la UNESCO, se espera una mayor integración entre dicha formación académica y la práctica en el aula, buscando que los programas de formación continua estén alineados con las necesidades sociales y las áreas de oportunidad de los sistemas educativos.

A mediano plazo, existen elementos para anticipar un cambio en el enfoque del desarrollo profesional docente. Es probable que surjan modelos más personalizados y contextualizados de formación continua, que respondan a las necesidades específicas de cada docente y su entorno educativo particular, sobre todo a partir de la convergencia entre el aprendizaje adaptativo y el fomento de la interacción con la comunidad y sus problemáticas. Esta tendencia podría manifestarse en la creación de comunidades de aprendizaje profesional más robustas, donde los (as) docentes colaboren de forma activa en la mejora de sus prácticas. Además, puede esperarse un mayor énfasis en el desarrollo de habilidades para la enseñanza en entornos híbridos y digitales, reflejando la creciente importancia de las TIC aplicadas a la educación.

A largo plazo, la profesión docente se enfrentará al desafío de adaptarse de manera definitiva a las nuevas tecnologías y a las nuevas metodologías y enfoques pedagógicos. Esto implicaría una orientación en la formación de docentes que priorice las competencias para atender la diversidad en el aula y promover la equidad educativa, respondiendo a las demandas de una sociedad cada vez más diversa y globalizada (UNESCO, 2020a).

La propuesta de Maestría en Práctica Docente en Educación Básica se diseñará para abordar estas tendencias de manera integral. El programa pretende incorporar módulos que fortalezcan las competencias de investigación-acción, promuevan la integración efectiva de tecnologías educativas, y desarrollen habilidades para la enseñanza inclusiva y equitativa. Además, se enfoca en vincular la teoría con la práctica, asegurando que los (as) docentes puedan aplicar las competencias desarrolladas en sus contextos educativos. La estructura del programa se diseñará para ser flexible y adaptable, permitiendo la incorporación de nuevas tendencias en educación y metodologías pedagógicas a medida que emerjan, preparando así a los (as) docentes para los desafíos educativos del futuro.

En función de lo discutido, además se considera que es conveniente incorporar prácticas positivas de los programas que se identificaron a nivel nacional e internacional. Se debe tener un enfoque integral entre la teoría y la práctica para que los profesionales de la educación brinden una atención personalizada con énfasis en la innovación pedagógica, así como la incorporación de prácticas interculturales y atención a la diversidad de capacidades en el aula. Se contempla además que, a través de la maestría, los (as) docentes puedan impulsar un proyecto en su contexto de actuación, lo cual puede ser más significativo. Finalmente, el programa se propone desde un enfoque flexible considerando las condiciones y las necesidades disciplinarias del profesorado. Estos aspectos fueron retomados después del análisis de los programas de posgrado que se ofrecen en Australia, Japón, Sudáfrica, Escocia, España y Estados Unidos (ver tabla 6).

Análisis comparativo de programas educativos

La identificación de programas educativos sobresalientes en el ámbito de la formación docente en educación básica permite reconocer prácticas exitosas que orienten la propuesta de la maestría profesionalizante. El análisis comparativo que

se presenta a continuación se sustenta en la revisión detallada de 5 programas nacionales y 5 internacionales que demuestran un alto grado de posicionamiento social y profesional, así como en las prácticas y estrategias que desarrollaron las IES para lograr dicho posicionamiento.

En el contexto regional se cuenta con seis programas de maestría en educación (Véase tabla 2), de los cuales solo uno es ofrecido por una IES pública (UABC). Sin embargo, ninguno de estos programas es afín a la línea específica de la formación docente en educación básica o se adapta a los campos considerados para la propuesta de Maestría en Práctica Docente en Educación Básica. Al respecto, cabe señalar también que los seis programas mencionados se imparten bajo la modalidad no escolarizada, lo que demuestra la pertinencia y el arraigo de esta modalidad en el mercado.

En el caso nacional, se seleccionaron cinco programas con oferta nacional que guardan similitud con la propuesta de la maestría profesionalizante que se propone, pero, al mismo tiempo, reflejan la diversidad de enfoques en la formación docente en México. El primero de estos programas es la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Este programa, impartido en modalidad en línea, con una duración de dos años, está diseñado para que los profesionales de la educación adquieran herramientas metodológicas y pedagógicas que les permitan abordar y solucionar problemáticas educativas dentro del contexto de la educación básica. El programa se orienta a la innovación pedagógica, la mejora de la práctica docente y el desarrollo de estrategias para mejorar la calidad educativa en el nivel básico (Universidad Pedagógica Nacional, 2024).

Un segundo referente es la Maestría en Innovación Educativa ofrecida por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Este programa tiene una duración de dos años y se ofrece en modalidad mixta. Está enfocado en la formación de profesionales capaces de implementar innovaciones en los sistemas educativos,

con el objetivo de mejorar la calidad educativa mediante el uso de tecnologías y el desarrollo de metodologías didácticas activas. Los enfoques principales del programa incluyen la gestión educativa, el diseño curricular innovador y la aplicación de las TIC al aprendizaje, lo que permite a los egresados (as) liderar cambios significativos en sus contextos educativos (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2023).

Un tercer referente es la Maestría en Educación con orientación en Innovación y Tecnología Educativa, ofrecida por la Universidad del Valle de México (UVM). Este programa, líder en matrícula entre las IES de sostenimiento privado en México, tiene una duración de dos años y se imparte en modalidad en línea. Su objetivo es formar profesionales que puedan integrar las TIC en los proyectos de enseñanza y aprendizaje, mejorando así los procesos educativos a través de herramientas tecnológicas avanzadas (Universidad del Valle de México, 2024).

Un cuarto referente nacional es la Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Este programa, ofrecido en modalidad presencial, tiene una duración de dos años y está centrado en la formación de profesionales con dominio teórico y práctico de la pedagogía. La maestría prepara al estudiantado para la docencia y el análisis de políticas educativas, enfocándose en el diseño, implementación y evaluación de proyectos pedagógicos que contribuyan a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (UNAM, 2024).

Por último, se tiene a la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), un programa reconocido por su enfoque en innovación educativa y su modalidad en línea, lo que permite una mayor flexibilidad para los profesionales en activo. Con una duración de dos años, la maestría se concentra en la aplicación de fundamentos teóricos en contextos prácticos, con énfasis en el uso de tecnologías y la investigación educativa aplicada. Además, fomenta el desarrollo de competencias docentes y la generación de

soluciones innovadoras para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (ITESM, 2024).

En la Tabla 5 se resumen las mejores prácticas identificadas en los programas de posgrado afines en México. Estos programas destacan por su enfoque en la innovación pedagógica, el uso de tecnologías educativas avanzadas y la implementación de proyectos aplicados que mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación básica.

Tabla 5
Mejores Prácticas en Programas Nacionales Afines

Universidad y Programa	Mejores Prácticas
UPN (Maestría en Educación Básica)	• Enfoque en la innovación pedagógica. • Enfoque integral entre teoría y práctica educativa.
UANL (Maestría en Innovación Educativa)	• Promoción de tecnologías educativas avanzadas. • Proyectos educativos aplicados en contextos reales.
UVM (Maestría en Educación con Innovación y Tecnología Educativa)	• Integración de las TIC en la educación. • Enfoque en innovación pedagógica y nuevos modelos de aprendizaje.
UNAM (Maestría en Pedagogía)	• Desarrollo de proyectos pedagógicos enfocados en la educación básica. • Flexibilidad en la especialización pedagógica.
ITESM (Maestría en Educación)	• Desarrollo de competencias docentes para generar soluciones educativas. • Promueve la creación de soluciones innovadoras para mejorar las prácticas pedagógicas a través del uso de tecnologías educativas.

Nota. Elaboración propia.

A nivel internacional, se identificaron programas que guardan similitud con la propuesta que se quiere impulsar, por ejemplo, la Maestría en Educación ofertada por la Universidad de Tsukuba, en Japón. Este programa de posgrado es uno de los más consolidados en el país nipón, y se caracteriza por ofrecer una formación especializada en cada uno de los niveles educativos del sistema escolar japonés, según lo elija el estudiante. La Universidad de Tsukuba ofrece un certificado especial de enseñanza en el nivel primario como parte de su programa de Maestría en Educación. Este certificado está dirigido a personas que desean adquirir habilidades avanzadas en enseñanza primaria y mejorar su capacitación profesional. El programa tiene una duración mínima de dos años. Durante este tiempo, los (as) estudiantes deben obtener 30 créditos y completar una tesis de maestría o un informe de investigación práctica (University of Tsukuba, 2024).

En el caso de Oceanía, destaca la Maestría en Enseñanza Primaria de la Universidad de Melbourne. Este programa se ha consolidado como uno de los más importantes en Australia, ofreciendo una formación especializada en la enseñanza de nivel primario. El programa, diseñado para desarrollar habilidades pedagógicas avanzadas, tiene un enfoque que privilegia la vinculación entre la teoría y la práctica. La maestría se cursa en dos años, solicita dedicarse a tiempo completo e incluye experiencias prácticas en escuelas locales. Los (as) egresados (as) obtienen la certificación para enseñar en escuelas primarias (The University of Melbourne, 2024).

En el continente africano se destaca la Maestría en Educación de la Universidad de Ciudad del Cabo, que cuenta con nueve áreas de especialización, entre ellas, estudios curriculares, tecnología educativa, educación matemática, y política educativa. Este posgrado tiene una doble orientación: profesional (para docentes en servicio) o bien para aquellos que quieren incursionar en investigación (University of Cape Town, 2024).

Europa es el continente donde los programas de formación para el profesorado de educación básica tienen mayor arraigo. Un ejemplo es el programa de Education with Primary Teaching Qualification de la Universidad de Glasgow, que permite obtener una cualificación docente para la enseñanza primaria. Este programa de licenciatura tiene una duración de cuatro años a tiempo completo y combina módulos teóricos con prácticas docentes en escuelas. Su estructura incluye áreas clave como el desarrollo infantil, pedagogía e inclusión educativa, ofreciendo una formación integral para quienes buscan una especialización en la enseñanza primaria (University of Glasgow, 2024).

Otro referente es el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Este programa se enfoca en preparar a futuros docentes con competencias para la enseñanza en distintos niveles educativos, incluyendo una formación básica en pedagogía, la gestión de la diversidad en el aula y un enfoque en la práctica docente supervisada en centros educativos. El máster se estructura en 60 créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) y se imparte de forma presencial (Universitat Autònoma de Barcelona, 2024).

Como ocurre en Europa, el continente americano tiene diversas opciones formativas centradas en la actualización del profesorado de educación básica. Un ejemplo concreto que puede ser útil como referencia para la Maestría en Práctica Docente en Educación Básica es el Master of Arts in Education (MA) con credencial de enseñanza primaria de la Stanford Graduate School of Education. Este programa combina un enfoque en teoría educativa con la práctica en entornos escolares. De esta forma, los (as) estudiantes robustecen su experiencia en el aula con la supervisión de un experto, centrándose en prácticas de inclusión educativa, el uso de tecnologías en el aula y la adaptación pedagógica a las necesidades del estudiantado. Además, el programa fomenta la reflexión crítica sobre las políticas

educativas y la innovación pedagógica, elementos clave en la mejora continua de la enseñanza primaria (Stanford University, 2024).

En la Tabla 6 se agrupan las mejores prácticas identificadas en los programas internacionales afines, destacando enfoques innovadores como prácticas supervisadas, inclusión educativa, y el uso de tecnología en el aula.

Tabla 6
Mejores Prácticas en Programas Internacionales Afines

Universidad y Programa	Mejores Prácticas
Melbourne (Master of Teaching Primary)	• Aprendizaje basado en la práctica desde el primer semestre. • Enseñanza inclusiva y atención a la diversidad. • Desarrollo de liderazgo educativo.
Tsukuba (Maestría en Educación)	• Flexibilidad en la especialización en los distintos niveles de educación básica (desde primaria hasta bachillerato). • Certificación especial para docencia primaria. • Duración adaptable (puede completarse en un año).
Ciudad del Cabo (Master of Education)	• Flexibilidad en la especialización (matemáticas, currículum, tecnología). • Enfoque interdisciplinario.
Glasgow (Education with Primary Teaching Qualification)	• Integración de teoría y práctica en escuelas. • Educación inclusiva centrada en la diversidad. • Desarrollo profesional basado en la reflexión y la investigación pedagógica.
Barcelona (UAB - Máster en Formación del Profesorado)	• Práctica supervisada en centros educativos. • Personalización en diversas áreas de enseñanza.

	• Énfasis en innovación pedagógica y reflexión crítica. • Fomento de competencias interculturales y atención a la diversidad en el aula.
Stanford (MA in Education con credencial primaria)	• Prácticas supervisadas desde el primer año. • Uso de tecnología educativa para mejorar la enseñanza. • Promoción de la innovación y reflexión crítica.

Nota. Elaboración propia.

Análisis de organismos nacionales e internacionales

La definición de las competencias y prácticas referenciales para los profesores de educación básica se ha convertido en un esfuerzo colaborativo global, guiado por la visión de los organismos internacionales. Las recomendaciones de estos organismos, han conformado un marco de competencias que refleja una concepción de la educación como un proceso integral, adaptativo y enmarcado en contextos socioculturales específicos, al tiempo que responde a las demandas de un mundo globalizado.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), Educación de Calidad, de la UNESCO es un marco de referencia esencial para la definición de competencias, conocimientos y valores en el ámbito educativo. Este objetivo enfatiza dos aspectos clave a considerar en la formación continua del profesorado de educación básica. En primer lugar, la importancia de la igualdad, la inclusión y la equidad de género, lo que implica la implementación de estrategias para eliminar disparidades y garantizar un acceso equitativo a la educación para todos los grupos poblacionales, priorizando a los más vulnerables. En segundo lugar, la pertinencia del aprendizaje, tanto en términos de competencias técnicas y profesionales, como para el ejercicio

de la ciudadanía global. Como se expresa en el documento "Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030":

Un aspecto innovador del ODS 4-Educación 2030 es la importancia que otorga a la pertinencia del aprendizaje, tanto en términos de competencias técnicas y profesionales para un trabajo decente (Meta 4.4) como para el ejercicio de la 'ciudadanía global' en un mundo plural, interdependiente e interconectado (Meta 4.7). (UNESCO, s.f.)

Entre las prácticas profesionales recomendadas por los organismos internacionales, destaca el enfoque holístico propuesto por la UNESCO en su Guía de Desarrollo de Políticas Docentes (Teacher Policy Development Guide, 2019). Este documento plantea la importancia de una política docente integral que contemple estrategias para mejorar los resultados del aprendizaje. Entre las recomendaciones clave se encuentran:

- Una formación inicial docente y de liderazgo escolar exhaustiva y pertinente, que incluya una sólida base en teoría pedagógica y práctica para atender a diversos tipos de estudiantes.
- Desarrollo profesional continuo y apoyo para toda la formación de docentes, directivos y personal de apoyo.
- Un entorno de enseñanza y aprendizaje seguro, saludable y estimulante. (UNESCO, 2019, p.12)

También en el ámbito de las competencias docentes, la UNESCO ha destacado la integración de las TIC en la práctica educativa. El "Marco de competencias de los docentes en materia de TIC" (UNESCO, 2019) propone un enfoque integrador para el desarrollo de estas habilidades a lo largo de toda su trayectoria profesional. A la vez, este marco conceptualiza la formación continua del profesorado como un proceso que contempla tres fases cruciales:

- Formación inicial: centrada en la preparación inicial en pedagogía, conocimiento de las asignaturas, competencias de gestión y uso de diversas herramientas pedagógicas, incluyendo herramientas y recursos digitales;

- Formación permanente: incluye formaciones estructuradas, presenciales y a distancia, basadas en los programas de formación inicial y directamente pertinentes para las necesidades de la enseñanza en las aulas y fuera de ellas;
- Apoyo pedagógico y técnico constante, formal e informal, facilitado por las TIC, para que los docentes puedan hacer un uso innovador de estas tecnologías a fin de abordar necesidades cotidianas y promover un aprendizaje de más alto nivel por parte de los alumnos. (UNESCO, 2019, p. 6)

El Marco de Competencias de los Docentes en materia de TIC de la UNESCO propone también una serie de habilidades esenciales para la integración efectiva de las TIC en el aula. Este marco se organiza en torno a 18 competencias distribuidas en seis aspectos clave de la práctica profesional docente y en tres niveles de uso pedagógico de las TIC. La premisa central de este enfoque es que los (as) docentes que desarrollan estas competencias estarán mejor preparados para proporcionar una educación de calidad y guiar de manera efectiva el desarrollo de las competencias digitales de sus alumnos (as). Los seis aspectos de la práctica profesional docente que se abordan son:

1. Comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas;
2. Currículo y evaluación;
3. Pedagogía;
4. Aplicación de competencias digitales;
5. Organización y administración; y
6. Aprendizaje profesional de los docentes. (UNESCO, 2019, p. 6)

La promoción de la inclusión y la equidad en la educación se ha convertido en un imperativo global, como lo subraya el documento "Reaching Out To All Learners: a resource pack for supporting inclusion and equity in education" de la UNESCO (2021). De acuerdo con la UNESCO, este enfoque aspira a un cambio de paradigma que conlleva la creación de una cultura de acogida y apoyo dentro de las

comunidades escolares. Para modificar la cultura escolar, es fundamental que los (as) docentes se comprometan con una visión equitativa e inclusiva del proceso educativo. Como se define en el documento, "la inclusión es un proceso que ayuda a superar las barreras que limitan la presencia, la participación y el logro de los estudiantes", mientras que "la equidad se trata de garantizar la justicia, donde la educación de todos los estudiantes se considera de igual importancia" (UNESCO, 2021, p.24).

En este escenario, las competencias docentes asociadas a la diversidad y la equidad son cada vez más indispensables. En respuesta, los (as) profesores (as) de educación básica son convocados a desarrollar habilidades para identificar y abordar las barreras que enfrentan los (as) estudiantes, crear ambientes de aprendizaje inclusivos y adaptar sus prácticas pedagógicas para atender las necesidades específicas. Esto implica no solo el dominio de estrategias de enseñanza diferenciada, sino también la capacidad de fomentar un clima de respeto y valoración de la diversidad en el aula. Además, los (as) docentes tendrían que ser capaces de colaborar con otros profesionales, familiares y miembros de la comunidad para crear un ecosistema educativo que apoye la inclusión y la equidad. Estas competencias son esenciales para transformar las escuelas en espacios donde los (as) estudiantes, al margen de sus características o circunstancias, tengan oportunidades equitativas para aprender y desarrollar sus facultades de manera integral.

En el ámbito nacional, la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación (Mejoredu, 2022), mediante su documento "La mejora continua de la educación: Principios, marco de referencia y ejes de actuación", estableció cinco principios orientadores para un marco de referencia hacia la mejora educativa. Estos principios son: (a) un enfoque de derechos en la educación; (b) una visión humanista de la educación; (c) la mejora continua de la educación como prioridad; (d) el cambio educativo a partir de las escuelas; y (e) la inclusión, participación y colaboración.

Estos principios podrían, junto a otros componentes, orientar las competencias y conocimientos esenciales que se esperaría que posean los futuros (as) egresados (as) de la Maestría en Práctica Docente en Educación Básica.

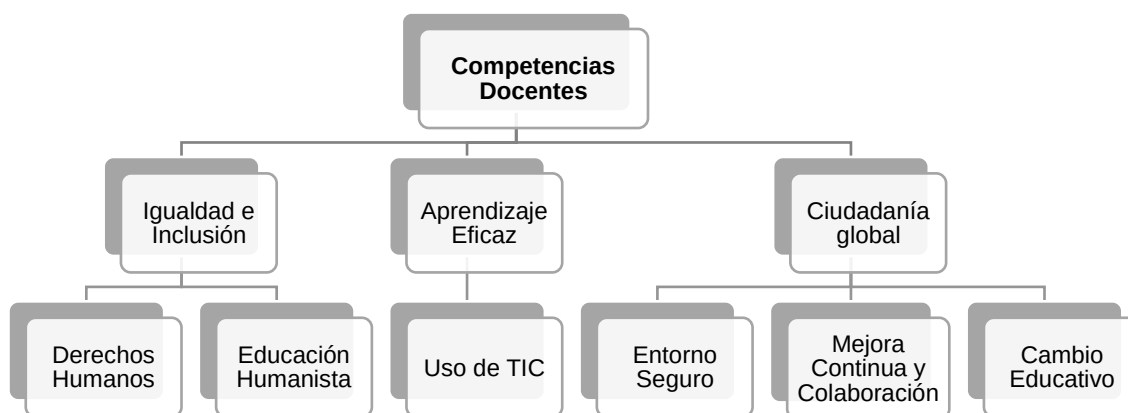
En consecuencia, se espera que los profesionales de la educación desarrollen competencias clave en diversas áreas. En primer lugar, deben fomentar la equidad al promover y proteger los derechos del estudiantado, diseñar estrategias que les permitan conocer y ejercer estos derechos, y abordar situaciones de discriminación y desigualdad. En segundo lugar, deben tener competencias en educación humanista, que les permita apoyar el desarrollo integral de los (as) estudiantes y crear un ambiente de aprendizaje que valore tanto sus emociones como sus creencias. En tercer lugar, es esencial que posean competencias en mejora continua, utilizando la evaluación no solo como herramienta de medición, sino como una oportunidad para el aprendizaje y el diseño de procesos de mejora adaptados a su contexto. Además, deben ser capaces de liderar y participar en procesos de cambio educativo, ajustando las propuestas a las necesidades específicas de su entorno. Finalmente, se espera que los (as) docentes desarrollen competencias para la inclusión y colaboración, fomentando la participación activa de diferentes actores en el proceso educativo y diseñando estrategias inclusivas que atiendan la diversidad del alumnado (Mejoredu, 2022; UNESCO, 2023).

En síntesis, tanto los organismos nacionales como internacionales coinciden en que los (as) docentes de educación básica deben desarrollar un conjunto integral de competencias que abarquen desde la promoción de la igualdad y la inclusión hasta el liderazgo en procesos de transformación educativa. Estas competencias incluyen la creación de entornos de aprendizaje seguros y motivadores, así como la capacidad para adaptarse a los desafíos educativos contemporáneos. La Figura 3 resume estas competencias, subrayando la importancia de una formación continua que profesionalice la docencia y prepare a los educadores para responder de

manera efectiva a las necesidades cambiantes de una sociedad en constante evolución.

Figura 3.

Competencias docentes según organismos nacionales e internacionales



Nota. Elaboración propia a partir de UNESCO (2019, 2021) y Mejoredu (2022)

Se realizó un análisis exhaustivo de aquellos aspectos que la UABC considera necesarios y pertinentes para la creación de programas de posgrado, en este caso, de una maestría en práctica docente en educación básica, mostrando el avance científico y tecnológico en el ámbito educativo, exponiendo la discusión en torno a esta actividad y explorando las últimas tendencias en investigación y tecnologías de aprendizaje. Se delinearon los campos de acción a nivel nacional e internacional, destacando áreas clave como la implementación de metodologías didácticas activas, evaluación formativa e inclusión educativa. El análisis comparativo de programas afines, tanto nacionales como internacionales, reveló

prácticas exitosas como la flexibilidad curricular, el enfoque en la investigación-acción y la integración de tecnologías emergentes.

Asimismo, se consideraron las recomendaciones de organismos como la UNESCO y Mejoredu que enfatizan competencias clave como la promoción de la inclusión, el uso de las TIC en la educación, y el liderazgo en procesos de mejora continua. El estudio abordó todos los aspectos planteados en el objetivo: se realizó un análisis detallado de la profesión docente y su prospectiva, destacando las tendencias actuales y futuras en la práctica de la educación básica. La comparación con programas educativos similares proporciona elementos que pueden considerarse en una propuesta con el fin de promover, siempre, las mejores prácticas.

Finalmente, el cotejo de lineamientos de organismos nacionales e internacionales asegura que el programa se ajuste a los estándares globales de calidad educativa. Este enfoque multifacético sienta las bases para diseñar un currículo socialmente pertinente, que responda a las principales necesidades del campo de la educación básica.

Referencias

- Aguirre-Canales, V. I., Gamarra-Vásquez, J. A., Lira-Seguín, N. A., & Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: Una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(2), 101-111. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>
- Aliaga-Meléndez, C. L., & Dávila-Rojas, O. M. (2021). Plataforma Blackboard: Una herramienta para el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Hamut'ay*, 8(1), 42. <https://doi.org/10.21503/hamu.v8i1.2237>
- Bautista-García, Y., & Zúñiga-Rodríguez, M. (2021). La práctica docente mediada por las Tecnologías de la Información y Comunicación. Retos y experiencias en educación básica. *Revista Conrado*, 17(79), 81-88.
- Bermúdez-Mendieta, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: Revisión sistemática. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 77-89. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1681>
- Brennan, R. (2023). *Educational Measurement*. Rowman & Littlefield.
- Cedeño, E., & Murillo, J. (2020). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), 119-127. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.2156>
- Comisión Nacional para la Mejora de la Educación (Mejoredu) (2022). La mejora continua de la educación: Principios, marco de referencia y ejes de actuación. Autor <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora de la Educación (Mejoredu) (2024). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2023. Cifras del ciclo escolar 2021-2022. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2023.pdf>
- Cone, L., Brøgger, K., Berghmans, M., Decuypere, M., Förschler, A., Grimaldi, E., Hartong, S., Hillman, T., Ideland, M., Landri, P., Van De Oudeweetering, K., Player-Koro, C., Bergviken Rensfeldt, A., Rönnerberg, L., Taglietti, D., & Vanermen, L. (2022). Pandemic Acceleration: Covid-19 and the emergency digitalization of European education. *European Educational Research Journal*, 21(5), 845-868. <https://doi.org/10.1177/14749041211041793>

- Cordero, G., & León, R. (2024). Revisión Histórica y Retos de los Posgrados en Educación para la Profesionalización Docente. En Políticas, programas y reformas educativas. Significaciones y recreaciones (Málaga, S., Tinajero, G. & Páez, J.). Servicios Editoriales / Editorial Balam.
- Cordero, G., Tinajero, G., León, R. (2025). El Consejo Técnico Escolar como dispositivo formativo: la experiencia del ciclo escolar 2022-2023. *Cpu-e*, 40, 114-137 DOI: 10.25009/cpue.v0i40.2905
- Cosío, B. L. (2024). El liderazgo directivo como potenciador del trabajo colaborativo en el desarrollo de proyectos STEAM: Principal's leadership as an enhancer of collaborative work in the development of STEAM projects. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1591>
- Díaz-Barriga, A. (2021). Relaciones entre currículo y didáctica: Conceptualizaciones, desafíos y conflictos. *Roteiro*, 46, e26597. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.26597>
- Díaz Barriga, A. (2025). Desafíos en la gestión del Plan de estudio 2022. *Perfiles educativos* 30(104), 141-163 <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/250/504>
- Diario Oficial de la Federación. Diario Oficial de la Federación (19 de agosto de 2022). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (Anexo)*. https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2023). ACUERDO número 10/09/23 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de las alumnas y los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria. SEP.
- Escriba, M. E. (2022). Desarrollo de competencias digitales en los docentes post pandemia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 817-825. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.151>
- Flores-Flores, B., & Trujillo-Pérez, J. (2021). Los retos de la educación a distancia en las prácticas educativas durante la pandemia de COVID-19. *Revista RedCA*, 4(10), 73. <https://doi.org/10.36677/redca.v4i10.16558>
- Flores-González, N. (2022). El perfil del docente y su adaptabilidad a entornos educativos virtuales. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 99-115. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp99-115>

- García-Peñalvo, F., & Corell, A. (2020). La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial de la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98.
- Garduño-Durán, J. (2023). Metodologías Didácticas de la Educación Física en la Nueva Escuela Mexicana. Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11iEspecial.3880>
- Garland, M. (2020). How vulnerable are you? Assessing the financial health of England's universities. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 24(2), 43-52. <https://doi.org/10.1080/13603108.2019.1689374>
- Garrido-Lastra, M. I., & González-Romero, M. Á. (2022). Evaluando la Política Educativa Básica: Un impacto al ODS desde la reforma educativa para México. *Alternancia - Revista de Educación e Investigación*, 4(6), 66-80. <https://doi.org/10.33996/alternancia.v4i6.821>
- Gobierno de México. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general. SEP.
- Gobierno del Estado de Baja California. (2023). Plan Estatal de Desarrollo de Baja California 2022-2027. Gobierno de Baja California.
- González-Campo, C. H., Ico-Brath, D., & Murillo-Vargas, G. (2022). Integración de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) para el cumplimiento de la agenda 2030 en las universidades públicas colombianas. *Formación Universitaria*, 15(2), 53-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000200053>
- Gutiérrez-Hernández, C. (2023). El rol del trabajo en equipo en las políticas públicas de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 19(S1), 203-211.
- Harris, P., Romero, G., Harris, M. A., & Llanos, R. (2022). Análisis de las tendencias educativas con relación al desarrollo de las competencias digitales. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 158-174. <https://doi.org/10.6018/riite.520771>
- Huang, G., & Moore, R. K. (2023). Using social robots for language learning: Are we there yet? *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 3(1), 208-230. <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0013>
- INEGI. (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. Instituto Nacional de Geografía y Estadística.
- INEGI. (2024a). Encuesta Nacional de Población y Empleo. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/ENOE/E_NOE2024_12.pdf

- INEGI. (2024b). Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2022/2023. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=8c29ddc6-eeca-4dcc-8def-6c3254029f19>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2024). Maestría en Educación (MEE-V) (En Línea). Posgrados y Educación Continua. <https://maestriasydiplomados.tec.mx/posgrados/maestria-en-educacion-en-linea>
- Joaqui, D., & Ortiz Granja, D. N. (2020). La educación bajo el signo de la complejidad. *Sophía*, 29, 157-180. <https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.05>
- Martínez-García, B. (2023). La Nueva Escuela Mexicana y la Contingente Evolución del Sistema Educativo. *Revista ISCEEM*, 1(32). <http://dx.doi.org/10.22136/isceem21202295>
- Mera-Ángeles, A. L. (2023). Importancia de la profesionalización docente en la educación básica en México. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(S1), 177-186
- Millán, C., González, G., López, A., Vizcarra, R., & Reyes, L. (2023). Análisis de la diversidad en programas de formación inicial docente de pedagogía básica. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 22(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol22-Issue1-fulltext-2870>
- Mojica, I. (2022). Continuidades y Discontinuidades de la Reforma de la Educación Básica en México: Del Nuevo Modelo Educativo a la Nueva Escuela Mexicana [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Navarrete-Cazales, Z., Manzanilla-Granados, H. M., & Ocaña-Pérez, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 143-172. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.100>
- Okagbue, E. F., Muhideen, S., Anulika, A. G., Nchekwubemchukwu, I. S., Chinemerem, O. G., Tsakuwa, M. B., Achaa, L. O., Adarkwah, M. A., Funmi, K. B., Nneoma, N. C., & Mwase, C. (2024). An in-depth analysis of humanoid robotics in higher education system. *Education and Information Technologies*, 29(1), 185-217. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12263-w>

- Oliver-Barceló, M., Ferrer-Ribot, M., & Morey-López, M. (2022). MULTICULTURALIDAD Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INFANTIL. *Cadernos de Pesquisa*, 52, e08865. <https://doi.org/10.1590/198053148865>
- Paredes, J. D., & Sanabria, W. M. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. "Una reflexión ineludible". *Revista de Investigaciones · UCM*, 15(25), 144-158. <https://doi.org/10.22383/ri.v15i1.39>
- Ramírez-López, V. (2024). Metodología para la construcción del programa analítico y docente, en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, 22, 293-313. <https://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.29377>
- Rivera-del-Valle, M. D. (2023). Objetivos mundiales en la función docente dentro de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 2(3), 35-44. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v2i3.60>
- Rodríguez Torres, Á. F., Medina, M. A., Tapia, D. A., & Rodríguez Alvear, J. C. (2022). Formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(Especial 8), 1420-1434. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.43>
- Rojas Yalta, E. M., Cabrera Larreategui, S. Y., López Regalado, O., & Bocanegra Vilcamango, B. (2021). El pensamiento crítico en el contexto de los cuatro dominios del desempeño docente en Educación Básica Regular. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(2), 2170-2188. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i2.425
- Romualdo, L. (2024). Revoluciones industriales y la educación en México: 4.0 y NEM. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 7145-7171. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11906
- Secretaría de Educación Pública (2023). *Informe de detección de necesidades de formación continua*. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/Kfv3c6aG92-Informe%20Deteccion%20Necesidades%20Formaci%C3%B3n%20Continua%202023_VF.pdf
- Secretaría de Educación Pública /USICAM (2023). *Perfiles profesionales criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivos y de supervisión escolar*. http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2024-2025/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

- Secretaría de Educación Pública (18 de febrero 2023). Boletín 127. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-27-participan-mas-de-200-mil-docentes-en-procesos-de-admision-promocion-vertical-y-horas-adicionales-sep?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública / USICAMM (2024). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2025-2026*. http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Acuerdo_Admision_EB.pdf
- Stanford University. (2024). Master's Programs Education. Programs & Degrees. <https://ed.stanford.edu/academics/masters>
- The University of Melbourne. (2024). Master of Teaching (Primary). <https://study.unimelb.edu.au/find/courses/graduate/master-of-teaching-primary/>
- Trejo-Trejo, G. A., Domínguez-Gutú, J., Gordillo-Espinoza, E., & Constantino-González, F. E. (2024). STEAM integrada con metodologías activas para mejorar el rendimiento académico y percepción de estudiantes en educación primaria. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(1), 8670-8687.
- UABC. (2017). Estatuto General de la Universidad Autónoma de Baja California. UABC.
- UABC. (2023). Plan de Desarrollo Institucional 2023-2027. UABC.
- UNESCO. (2020a). Guía para el desarrollo de políticas docentes. UNESCO.
- UNESCO. (2020b). World Teachers' Day 2020 Fact Sheet.
- UNESCO. (2023). Inclusión y Equidad en Educación. SITEAL. https://siteal.iiep.unesco.org/eje/inclusion_y_equidad
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2023). Maestría en Innovación Educativa. Posgrado UANL. https://posgrado.uanl.mx/ofertas_educativas/maestria-en-innovacion-educativa/
- Universidad Complutense de Madrid. (2024). Máster Universitario en Estudios Avanzados en Educación Primaria. Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado. <https://educacion.ucm.es/master-universitario-en-estudios-avanzados-en-educacion-primaria>
- Universidad del Valle de México. (2024). Maestría en Educación con Orientación en Innovación y Tecnología (En línea). Oferta Académica UVM. <https://uvm.mx/oferta-academica/maestrias-posgrados/sociales-online/maestria-en-educacion-con-orientacion-en-innovacion-y-tecnologia-educativa>

- Universidad Nacional Autónoma de México. (2024). Maestría en Pedagogía. Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía. <https://www.posgrado.unam.mx/programa/pedagogia-maestria/>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2024). Maestría en Educación Básica. MEB UPN.
- Universitat Autònoma de Barcelona. (2024). Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Másters Universitarios. <https://www.uab.cat/web/estudiar/la-oferta-de-masteres-oficiales/informacion-general/formacion-del-profesorado-de-educacion-secundaria-obligatoria-y-bachillerato-formacion-profesional-y-enseanzas-de-idiommas-1096480309770.html?param1=1236065658068>
- Universitat de Barcelona. (2024). Máster en Investigación y Cambio Educativo. <https://web.ub.edu/es/web/estudis/w/masteruniversitario-M130C>
- University of Cape Town. (2024). School of Education. Faculty of Humanities. <https://humanities.uct.ac.za/school-education/qualifications-offered/masters>
- University of Glasgow. (2024). Education with Primary Teaching Qualification.
- University of Tsukuba. (2024). Master's Program in Education. Guide to Graduate Schools. University of Tsukuba. <https://www.education.tsukuba.ac.jp/en/masters-program/>
- Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: Una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109-118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Ventura-Álvarez, F. (2023). Las implicaciones de la nueva escuela mexicana en el proceso pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, 12(8), 161-174. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1996>
- Vezub, L. (2024). La política de formación continua en Argentina: opiniones de directivos de educación secundaria sobre las actividades y necesidades de desarrollo profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 45-60.
- Xinyi, H., Di, Z., Gary, C., Chen Xieling, & Haoran, X. (2023). Trends, Research Issues and Applications of Artificial Intelligence in Language Education. *Educational Technology & Society*. [https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26\(1\).0009](https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26(1).0009)
- Zhang, Z., & Wasie, S. (2023). Educational Technology in the Post-Pandemic Era: Current Progress, Potential, and Challenges. *The 15th International Conference on Education Technology and Computers*, 40-46. <https://doi.org/10.1145/3629296.3629303>