

Sustentos para crear un programa educativo de diplomado en mercadotecnia desde la propuesta curricular de la Universidad Autónoma de Sinaloa



***astra
editorial***

**Edgar Estrada Eslava
Fidel Ibarra López
Leonardo Vázquez Rueda
Mirna Sulema Oleta Luna
Luis Manuel Virgen Anguiano
Ana Paola García Eslava**

**Sustentos para crear un programa
educativo de diplomado en
mercadotecnia desde la propuesta
curricular de la Universidad Autónoma
de Sinaloa**

<https://doi.org/10.61728/AE24200004>



Sustentos para crear un programa educativo de diplomado en mercadotecnia desde la propuesta curricular de la Universidad Autónoma de Sinaloa

Edgar Estrada Eslava
Fidel Ibarra López
Leonardo Vázquez Rueda
Mirna Sulema Oleta Luna
Luis Manuel Virgen Anguiano
Ana Paola García Eslava



Sustentos para crear un programa educativo de diplomado en mercadotecnia. Desde la propuesta curricular de la Universidad Autónoma de Sinaloa. **Autores:** Edgar Estrada Eslava; Fidel Ibarra López; Leonardo Vázquez Rueda; Mirna Sulema Oleta Luna; Luis Manuel Virgen Anguiano; Ana Paola García Eslava —Sinaloa. México. 2023.

Publicación electrónica digital: descarga y online; detalle de formato: EPUB.

Primera edición

D. R. © copyright 2023

ISBN: **978-84-19799-12-8**

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos.

Edición y corrección: **Astra Ediciones**

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia, cualquier otro existente o por existir; sin el permiso previo, por escrito, del titular de los derechos.

Contenido

Prólogo	9
Introducción	11

Capítulo I

Planteamiento del problema.....	15
I.1 Integración económica de América Latina al modelo de libre mercado.....	16
I.2 América Latina, nuevas tecnologías y globalización.....	18
I.3 Del sector educativo y del vínculo con el sector productivo y social	19
I.4 Las Instituciones de Educación Superior en México y los retos de su adecuación a las nuevas realidades dictadas desde las esferas político-económica del Estado.....	22
I.5 Delimitación y descripción del problema.....	23
I.6 Supuesto	29
I.7 Pregunta de investigación.....	29
I.8 Objetivo general	30
I.9 Justificación	30

Capítulo II

Marco teórico.....	35
II.1 El concepto de currículo	37
II.2 Teoría del currículo	44
II.3 Diseño curricular	53
II.4 La determinación de las estructuras filosófica y administrativa de las IES en el proceso de diseño curricular	63
II.5 Sobre la educación continua.....	65

Capítulo III

Diseño metodológico	71
---------------------------	----

III.1 El campo científico del currículo	72
III.2 Metodología de investigación en las ciencias sociales	73
III.3 Epistemología de las ciencias sociales.....	74
III.4 Enfoques de investigación cuantitativo, cualitativo y mixto	79
III.5 Enfoque y método adoptados.....	84
III.5.2.2 Entrevista	90

Capítulo IV

Resultados	103
IV.1 Diseño curricular de programas educativos de diplomados de la UAS.....	104
IV.3 Actividades de la etapa de fundamentación adecuadas para el programa educativo de diplomado en mercadotecnia.....	110
Conclusiones	153
Referencias.....	161
Apéndices.....	169

Prólogo

De acuerdo con las definiciones existentes, un prólogo es un texto corto sobre un libro, en este caso, escrito por varios autores que permite al leerlo, tener una visión panorámica de lo que trata una obra y los aportes que esta hace al conocimiento en un campo de estudio en concreto.

Académicos de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Mercadotecnia (FACEAM) nos han honrado con una invitación a redactar unos comentarios sobre, “Sustento para crear un programa educativo de diplomado en mercadotecnia desde la propuesta curricular de la Universidad Autónoma de Sinaloa”.

Un libro que lo conforman tres capítulos en los cuales los autores explicitan las estrategias metodológicas de corte cualitativo en su mayor parte, las fuentes documentales recabadas e interpretadas con este método y, los resultados alcanzados en su investigación. Trabajo que sirva de guía para fundamentar en dicha Unidad Académica de la zona sur de Sinaloa la ampliación de su oferta educativa y, contribuya al mejoramiento profesional de quienes laboran en el ámbito de las ciencias económicas y administrativas.

En estos tiempos en que la UAS está inmersa en un proceso de reforma interna, redefiniendo sus fines y relación con la sociedad en la que está inmersa, un trabajo como el que así se nos presenta, resulta por demás valiosa su publicación.

Con un sólido y agudo análisis del entorno en que se ha desenvuelto nuestra Alma Mater en las últimas décadas y las políticas educativas implementadas por las instituciones de educación superior para vincularse de mejor manera a través de la docencia, investigación y difusión de la cultura, este libro propone una serie de estrategias para que en la FACEAM se hagan plausibles ciertos objetivos contemplados en los Planes de Desarrollo Institucional que distintas administraciones centrales han impulsado como lo es la puesta en marcha de un diplomado en Mercadotecnia.

Sin duda alguna, esta obra contribuirá a quienes desde el campo disciplinar de las ciencias económicas y administrativas pretenden generar propuestas de cambio y transformación de las escuelas y facultades que pertenecen a esta área del conocimiento o modelos de análisis para construir objetos de estudio que sirvan de guía a futuros investigadores interesados en el tema.

No nos queda más que felicitar a los autores por tan valiosa obra que publican bajo el sello de Astra Editorial. En hora buena.

Culiacán, Sinaloa, 6 de junio de 2023.

Dr. Sergio Arturo Sánchez Parra

Introducción

La investigación que aquí se presenta trata de responder a un problema relacionado al tema del diseño curricular; empero, con el foco puesto en la Facultad de Ciencias Económico Administrativas de Mazatlán (FACEAM) de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).

La razón por la cual se elige el tema de diseño curricular y se delimita espacialmente su estudio a la FACEAM-UAS responde a las limitantes y viabilidad de la investigación, mismas que son determinadas por quienes colaboramos en este proyecto, nuestro contexto y limitantes de conocimiento y de recursos que, indudablemente, impactan en los niveles de delimitación del objeto de estudio.

El encuentro con el objeto de investigación no fue difícil dado que, como equipo de trabajo, nos encontrábamos con dos actividades imponderables en el periodo del 2013 al 2016: todos cursábamos o estábamos concluyendo cursos de especialización o de posgrado en el área de la educación y gestión y, al mismo tiempo, cumplíamos actividades directivas en la facultad mencionada.

Si bien elegir el tema de investigación no fue difícil, lo que sí implicó un trabajo extraordinario fue abordarlo, entenderlo y generar respuestas a problemáticas reales y concretas detectadas, a través del análisis de casos específicos, desde la responsabilidad directiva y de gestión de la facultad.

De esta manera, el interés fue desarrollar habilidades y conocimientos para la práctica profesional en una IES que permitieran, con base en la experiencia práctica, dar solución a las problemáticas de este espacio académico y lugar de trabajo.

Sin embargo, en las experiencias curriculares (programas educativos de diplomado, licenciatura y doctorado) en que se ha participado se encontraron diversas propuestas metodológicas de diseño curricular, en

las que el orden y las mismas fases, subfases y actividades realizadas diferían.

Esto conllevó a un proceso de búsqueda de lecturas referentes al diseño de planes de estudio; se encontraron diversas propuestas metodológicas de diseño curricular, en las que el orden y las mismas fases, subfases y actividades —señalados por autores como Frida Díaz Barriga Arceo, Ángel Díaz Barriga y José Arnaz— no coincidía con lo establecido en los modelos de diseño curricular de la UAS, ni con lo realizado en la FACEAM hasta ese momento. En este proceso resultó fundamental la guía de la Dra. Blanca Isela Ramirez, quién compartió su experiencia y conocimiento sobre Diseño Curricular a través de cursos y talleres a nuestra comunidad universitaria; sirva este modesto reconocimiento como agradecimiento a su generosidad.

El trabajo está organizado en cinco apartados, denominados y enumerados como capítulos, vinculados entre sí y, a través de los cuales se va configurando el objeto de estudio, su desarrollo teórico-histórico, los métodos desde los cuales se lo aborda y los descubrimientos y aportes de la investigación.

En el primer capítulo se explica el contexto en el que se encuentra inserta la educación superior y sus retos de adecuación, así como la integración económica de América Latina al modelo de libre mercado.

En el segundo capítulo se retoma la propuesta integradora de diseño curricular de Frida Díaz Barriga Arceo. Asimismo, se muestran los diferentes enfoques y propuestas metodológicas de diseño curricular y una reflexión sobre la polisemia del término currículo.

El proceso metodológico se desglosa en el tercer capítulo. La descripción de un acercamiento, mediante herramientas de la investigación cualitativa, se complementa desde la perspectiva del método de estudio de caso, con la realización de entrevistas a informantes de calidad y con el análisis de documentos escritos.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados de la investigación. Para la redacción de este apartado se siguieron las etapas propuestas por Frida Díaz Barriga Arceo y se puso énfasis en la etapa de fundamentación, dado la importancia que esta reviste para un programa educativo; porque a través del desarrollo de diversas investigaciones de orden in-

terno y externo a la institución, específicamente en lo que se refiere a la pertinencia de un programa y su viabilidad, es que se decide continuar con el proceso de diseño curricular o no. Las subetapas y actividades se retomaron de la metodología de diseño curricular de a UAS para programas educativos de diplomado.

Las conclusiones derivadas de la perspectiva metodológica cualitativa constituyen el último apartado de este trabajo en él se incluyen reflexiones sobre las respuestas a las preguntas de investigación relativas a la descripción del modelo de diseño curricular de programas educativos de diplomado para la UAS, también sobre aquellos hallazgos que dan pie a nuevas interrogantes sobre el tema educativo y la vida orgánica de una institución de educación superior como la FACEAM y su planta docente frente al reto de la pertinencia de sus programas educativos.

Capítulo I

Planteamiento del problema

I.1 Integración económica de América Latina al modelo de libre mercado

A fines de la década de 1940 un grupo de investigadores de la Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe (CEPAL), integraron un marco teórico para entender los problemas del atraso y subdesarrollo de América Latina. Este conjunto de ideas vio luz en el Informe Económico de América Latina en 1949. Al frente de este grupo de investigadores estaba Raúl Prebisch, académico argentino que, para ese momento histórico, estaba al frente de esta comisión dependiente de la ONU.

Tanto para Prebisch como para el grupo de investigadores, los problemas del desarrollo del subcontinente radicaban en la estructura del comercio internacional que los países de la región desarrollaban con los países del primer mundo. Para Prebisch este intercambio comercial era a todas luces desigual, debido a que, mientras América Latina exportaba materias primas, al mismo tiempo, importaba manufacturas con un alto valor agregado por parte de las economías avanzadas, lo cual sumergía a la región en un cuello de botella.

La respuesta según Prebisch, se encontraba en industrializar las economías nacionales a través de una política económica de Estado, donde fuera este el garante de toda esta estrategia económica, que tuviera como propósito producir internamente lo que antes se importaba del exterior. Y con ello impulsar, desde el ámbito interno, el desarrollo económico de la región.

Sobre estas ideas se orientaron acciones públicas y privadas para el desarrollo económico de América Latina. La gran mayoría de los países lo adoptaron como modelo, convirtiéndose en una especie de tercera vía de crecimiento y desarrollo económico, frente a la estrategia planteada por los Estados Unidos y Europa (el crecimiento económico a través del comercio internacional basado en la especialización y la ventaja comparativa) y la estrategia socialista de la Unión Soviética.

A través de este modelo económico —que a la postre se convino en denominarlo, “modelo de sustitución de importaciones”— nuestro país alcanzó tasas de crecimiento económico del 6 por ciento en promedio,

a lo largo de tres décadas. Todavía para 1968, en los años más duros de represión política en México, tuvo un crecimiento del PIB de 6.2 por ciento a precios reales.

Sin embargo, a principios de la década de los setenta, el modelo empezó a mostrar señales de agotamiento, condición que se agravó con la crisis del petróleo en 1973. Para la década de los ochenta, algunas economías importantes de la región —México, Brasil, Colombia y Argentina, por mencionar algunas— vendrían a sufrir problemas de deuda externa, a tal grado que tuvieron que declararse en huelga de pagos. Situación que vino a tensar la relación con los Estados Unidos y los principales bancos acreedores.

América Latina, a partir de esta condición de fragilidad económica y, por ende, política, tuvo que asumir un conjunto de principios de Política Económica por parte del Fondo Monetario Internacional (FMI) para poder cubrir los problemas de deuda externa, dejando de lado, por toda una década, el tema del crecimiento y desarrollo económico.

Tras la caída del muro de Berlín en 1989 y el derrumbe del modelo soviético en 1991, el mundo culmina una era de tensión política, ideológica y militar; y se erige una nueva concepción de entender el marco internacional. El liberalismo económico se establece como el marco hegemónico en el mundo y los Estados Unidos como su representante principal.

Frente a esta coyuntura, en el mundo se empiezan a materializar proyectos de integración económica, que se venían gestando desde la década de los cincuenta del siglo XX, principalmente en el caso de Europa. América Latina, Estados Unidos y Canadá harán lo propio, al igual que algunos países de Asia con la Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC).

Este proceso de integración económica marcará la pauta de un fenómeno que Carlos Marx ya preveía desde 1848: la integración de la economía internacional como un mercado mundial, donde el sistema financiero, el comercio internacional y la inversión extranjera directa —e indirecta—, van a ser ahora la piedra angular bajo las cuales se van a moldear los planes de crecimiento y desarrollo económico de las economías nacionales en el mundo.

Bajo esta tesitura, América Latina ha respondido con una estrategia de integración económica vía el Tratado Comercial, al igual que lo han hecho otros países en otras partes del mundo, como ya se comentó. Sin embargo, América Latina como subcontinente no libra cabalmente la condición de ser un subcontinente exportador de materias primas. Exporta manufacturas, pero con poco valor agregado —en relación con lo que importa—. Y más aún, las coordenadas de navegación en la economía internacional se han modificado con todo este proceso de integración económica mundial —que algunos denominan Globalización—.

1.2 América Latina, nuevas tecnologías y globalización

La clave en la economía internacional no se encuentra en la dotación de recursos naturales, como por tanto tiempo se manifestó —y se hizo patente hasta en la teoría económica—, sino en la tecnológica. En efecto, como en ningún momento de la historia de la humanidad, la tecnología es el factor determinante en la producción de bienes y servicios. Condición en que nuestra región se encuentra sumamente rezagada. Si a mediados de la década de los cincuenta del siglo pasado, la salida para América Latina estaba en la industrialización —como decía Prebisch; ahora el desarrollo de tecnología parece ser el reto por saldar.

El fenómeno de la tecnología ha sido ampliamente estudiado desde ópticas variadas. Ha habido tanto apologistas como detractores de la misma. Jacques Ellul escribió para la década de los sesenta del siglo XX, un texto que viene bien como ejemplo de lo señalado. Lo intituló *El siglo XX y la técnica*. Análisis de las conquistas y peligros de la técnica de nuestro tiempo. Identificaba a la tecnología con la técnica, y representaba a la máquina como síntesis de esta. Citando a Munford, señalaba que “... la máquina es antisocial. Debido a su carácter progresivo, tiende a las formas más agudas de explotación humana” (Munford citado en Ellul, 1960). No obstante, el uso de la tecnología no tiende solamente a ser utilizada en el marco de la producción económica; sino que ahora es pieza central en cuanto a la vinculación entre los seres humanos.

El proceso de globalización no se puede entender sin el desarrollo de las comunicaciones. Internet es la representación más simbólica.

Estamos viviendo una coyuntura histórica que implica un proceso de globalización económica, tecnológica, social y cultural, en el marco de una sociedad que algunos han denominado “de la información” y otros “sociedad de conocimiento”, concreción de la sociedad moderna.

La tecnología, es el factor determinante hoy en día en la economía internacional. La tecnología determina la estructura de costos y, por ende, el precio en el mercado internacional. Nuestras empresas locales, regionales o nacionales no compiten con el productor inmediato, sino con los productores en el mercado internacional. Los países mejor dotados, en cuanto a conocimiento y tecnología, van a dirigir los destinos de la economía mundial en el siglo XXI.

I.3 Del sector educativo y del vínculo con el sector productivo y social

¿Cómo insertarse en ese proceso? La respuesta en la mayoría de los casos es el sector educativo. Pero no visto esto de forma aislada, sino integral. La modernización del sistema educativo implica la modernización de la planta productiva. Y en medio de esto, la interrelación entre ambas: la educación con los sectores productivos.

Y al voltear al sector educativo, varios son los temas que resaltan en lo inmediato. En los países del primer mundo la tecnología de la información y comunicación como la computadora y el internet, han sido debidamente integrados al proceso educativo. Corea del Sur, es el ejemplo más destacado, puesto que es uno de los países en los que sus niños y jóvenes obtienen los resultados más altos de la prueba PISA a nivel mundial, no obstante que su sistema educativo es exitoso, desde 2011 anunció que para el 2018, los libros de texto para educación básica serían completamente digitalizados (Oppenheimer, 2011).

La educación en el siglo XXI no se entenderá sin el uso de tecnologías de la información como el caso del computador e internet. Tecnologías que surgen por fuera del sistema educativo, pero que ahora, por las exigencias históricas de la coyuntura internacional, deben ser inte-

gradas al proceso educativo. No obstante, mientras que en otras partes del mundo este factor es pieza determinante en la enseñanza, en América Latina persiste una brecha tanto en la cobertura como en el acceso.

La integración de este tipo de tecnologías convoca a otro tipo de debates en el plano educativo —lo referente a la incorporación en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje y al plano curricular—, pero no habremos de atenderlo debidamente si no se tiene atendido el tema de la cobertura y el acceso.

Y es que una condición se establece de forma imperativa: como en ningún momento de la historia, la economía del conocimiento determina el funcionamiento de la producción económica. El conocimiento es el elemento esencial de la construcción de bienes y servicios en el mercado internacional, tal como lo adelantaba Carnoy (1994) desde principios de la década de los noventa del siglo pasado:

... la revolución tecnológica que experimentamos en la actualidad afecta profundamente a la producción y al empleo. Las innovaciones en el campo de la microeléctrica y los ordenadores (computadoras) han reducido enormemente el costo del tratamiento de la información. Han hecho posible la automatización de centros de operaciones en servicios tales como la banca, los seguros y las ventas al por mayor o al por menor. Han dado también origen a una robótica comercialmente viable; y, por resultar cada vez menos caros, los robots van sustituyendo en numerosas tareas al esfuerzo humano. Esta revolución tecnológica no se limita solamente a crear nuevos objetos y servicios; está trastocando también los criterios de cómo y dónde hay que producir, y está provocando con ello grandes transformaciones en el comercio internacional y en la división social del trabajo. (p. 32)

Otros avances inimaginables hasta hace unas décadas se están presentando en áreas como la biotecnología, donde la ingeniería genética para la producción de seres humanos hoy es una realidad. Toda esta serie de transformaciones en el campo de la ciencia impactan de forma directa el marco no solamente de la economía, sino de la política, la cultura y la educación.

Al mismo tiempo, este marco de revoluciones científicas e innovaciones tecnológicas implican un conjunto de retos. Mismos que podrían

sinetizarse en lo siguiente —dicho con sencillez, pero no sin ausencia de complejidad—, en generar una sociedad del conocimiento que permita integrarse a esta dinámica del siglo XXI. La tarea no es fácil, requiere el diseño de toda una estrategia que involucre la generación de Investigación, Desarrollo e Innovación (I + D + i), soporte de la Sociedad del Conocimiento.

Si lo anterior ya implica un reto complejo de enormes dimensiones para los sistemas educativos en países como el nuestro, el impacto de la COVID-19 y sus variantes —que no dan tregua— vienen a complejizar el fenómeno a la *n* potencia y el contexto exige respuestas concretas, contundentes y rápidas.

El informe COVID-19 de la CEPAL-UNESCO 2020, daba cuenta al inicio de la pandemia, en América Latina y el Caribe, más de 160 millones de alumnos habían dejado de tener clases presenciales y que en ese periodo los sistemas educativos de cada país implementaron estrategias de educación a distancia conforme a sus potencialidades y recursos, de los datos que aporta el informe destaca un factor que es común en casi todos los países: la imposibilidad de impartir clases virtuales en tiempo real, la capacidad instalada de la red no es total en los países, la calidad no es la suficiente, el acceso a dispositivos no es general en las poblaciones y el conocimiento del uso de las nuevas tecnologías para la educación no es homogéneo ni entre los estudiantes, padres de familia ni los docentes. (CEPAL-UNESCO, 2020).

Como se dijo el impacto de COVID-19 ha sido brutal y ha dejado al descubierto no solo las limitantes de los Estados tercermundistas, sino las enormes desigualdades económicas y sociales que urge atender so pena de generar un apartheid educativo con consecuencias graves en toda una generación de niños y jóvenes.

Este es el marco bajo el cual orbita la educación. Un marco que obliga a que desde el plano educativo se generen las condiciones de productividad y competitividad en una economía nacional; pero al mismo tiempo, es un marco que presiona al sistema educativo porque exige la configuración de *homos economicus* eficiente, productivo y competitivo en contextos complejos.

I.4 Las Instituciones de Educación Superior en México y los retos de su adecuación a las nuevas realidades dictadas desde las esferas político-económica del Estado

Sobre esta nueva lógica acelerada de generación y acumulación de información, generación y aplicación de nuevos conocimientos en todas las esferas de la vida social, la dinámica de la apropiación de conocimientos ha cambiado también de velocidad. Nuevas teorías y técnicas surgen en cualquier parte del mundo y son aplicadas y replicadas a una velocidad nunca vista. De tal manera que los modelos y estrategias de actualización de conocimientos exigen en este momento una revaloración y una importancia, para individuos, así como para instituciones de educación, al mismo nivel y velocidad con que se presenta la realidad.

De manera particular, en el concierto de ciencias y disciplinas orientadas a los negocios como las ciencias económico administrativas, marco en el cual se inserta esta investigación, el proceso no ha sido en absoluto diferente, el advenimiento de los hechos históricos con impacto en la vida económica y social de México, ya reseñados, han representado un reto para todos los actores de la vida económica del país y del que no escapan, por su responsabilidad estratégica, las Instituciones de Educación Superior (IES), que debieron —unas con mayor velocidad y disposición que otras— replantear no solo la adecuación de sus planes de estudio, sino los pilares filosóficos sobre los que se sustentaban hasta antes de la llegada de la apertura comercial del país, y consecuentemente las formas de estructura institucional orientadas a la gestión de la calidad y con modelos educativos orientados a la educación centrada en el estudiante bajo el esquema de generación de competencias para responder con eficacia y eficiencia a una nueva realidad económica a la que, de acuerdo con varios analistas, México llegaba tarde.

Por su puesto, de esa realidad no estuvo ajena la UAS y, por ende, la FACEAM tampoco. Las políticas públicas nacionales orientadas por un nuevo modelo económico orillaron a esta universidad, como a otras, a redefinir su modelo educativo, para reorientar su modelo de universidad precisamente a principios de los noventa del siglo pasado. Ramírez

(2008) lo ilustra de la siguiente manera:

El modelo de Universidad anterior de la UAS (Democrática, Crítica y Popular) que se da en el marco de un Estado benefactor choca con el nuevo modelo de universidad impulsado por el Plan Rector de Desarrollo Institucional 1993-1997 (PREDI) que es acorde con los objetivos de un Estado predominantemente neoliberal. (p. 265)

Desde entonces, las nociones de calidad, competencias y evaluación son elementos consustanciales a los modelos académicos en diferentes etapas de la historia reciente de la universidad. Consecuentemente los Programas Educativos (PE) debieron rediseñarse acorde a esas nuevas misión y filosofía institucional, aspecto que se ha venido atendiendo en la facultad tanto que sus cuatro PE de licenciaturas y su PE de doctorado ostentan reconocimientos de calidad otorgado por organismos acreditadores y evaluadores.

1.5 Delimitación y descripción del problema

La FACEAM es una de las facultades de la UAS orientada a la oferta de PE relacionados a la gestión administrativa y contable de las organizaciones. Ubicada en la ciudad y puerto de Mazatlán, Sinaloa, sus antecedentes se remontan a 1979 iniciando actividades como extensión de la Facultad de Contaduría y Administración de Culiacán (FCA) de la UAS.

En términos históricos, la oferta educativa de la FACEAM (antes ECAM), se identifican cuatro tipos de PE: licenciaturas, maestrías, doctorado y diplomados.

Por cuanto, a la oferta de licenciaturas, en 1979, en los grupos de la extensión de la FCA Culiacán en Mazatlán, se ofertaban los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas. Hacia 1984 la comunidad académica se constituye como escuela propia denominándose Escuela de Contabilidad y Administración de Mazatlán (ECAM), ofertando los mismos PE pero con un diseño curricular diferente al de la FCA. (Ramírez, 2008, p. 167). Para el ciclo escolar 2009-2010 se agregan a la oferta educativa los PE de licenciaturas en Administración de Recursos Humanos y Mercadotecnia.

Por lo que toca a PE de posgrado, la escuela oferta por primera vez en el ciclo escolar 2004-2005 el PE de maestría denominada Maestría en Finanzas Corporativas, como un programa unigeneracional, del cual en el año 2006 egresaron nueve alumnos. Después, para el periodo 2009-2010 el H. Consejo Universitario aprueba cuatro nuevos PE educativos de maestrías para la ECAM: Maestría en Finanzas, Maestría en impuestos, Maestría en Gestión Estratégica de Recursos Humanos y Maestría en Mercadotecnia, mismas que también fueron con la modalidad de unigeneracionales, de las cuales egresaron sesenta y nueve alumnos en el año 2011, y de estos se titularían únicamente seis alumnos, tres de la maestría en Finanzas y tres de Mercadotecnia, con ese hecho la escuela alcanza el estatus de facultad en el año 2012 otorgado por el H. Consejo Universitario con el acuerdo No. 875 (H.CU-UAS, 2013). En el año 2015, con el acuerdo No. 597, el H. Consejo Universitario aprueba el Doctorado Interinstitucional en Gestión de las Organizaciones que se presentó como un producto elaborado de manera colegiada interinstitucionalmente con la Universidad Autónoma de Nayarit y la Universidad Juárez del Estado de Durango (CU-UAS, Boletín de acuerdos del H. Consejo Universitario UAS, 2015). Ese mismo año, antes de emitir la primera convocatoria, el doctorado sería reconocido por el CONACYT como un programa de calidad.

La oferta de educación continua a través de PE de diplomados inició en el año 2001 con los diplomados en Fiscal y Gestión de Recursos Humanos. Originalmente diseñados para atender la demanda de los egresados y profesionales de las licenciaturas en Contaduría Pública y Administración de Empresas.¹

Para el año 2014, la FACEAM se encontraba con la ineludible tarea de iniciar trabajos de evaluación y reformulación curricular de los programas educativos de sus cuatro licenciaturas: Administración de Empresas, Contaduría Pública, Administración de Recursos Humanos y Mercadotecnia; iniciar con los trabajos tendientes a atender la nula

1 Por cuanto a los currículos que ha implementado la facultad a lo largo de su historia, revélese el trabajo de (Ramírez, 2008) quien hace un estudio detallado desde una perspectiva de análisis cualitativo con informantes clave que fueron participantes directos de la fundación de la escuela y de sus procesos de diseño curricular de los PE.

oferta de posgrado; evaluación y reformulación de los PE de Diplomados en Fiscal y Gestión de Recursos Humanos, que desde 2001 no se evaluaban y consecuentemente no habían pasado por un rediseño que los hiciera pertinentes a una nueva realidad después de más de una década y; la creación de un nuevo PE de diplomado en Mercadotecnia.

Para los casos de los tres tipos de PE (licenciaturas, diplomado y posgrado) la importancia y la urgencia caminaban en la misma vía: por un lado, la evaluación de los programas de licenciatura y diplomados concluía que, en términos generales, ya no eran pertinentes y no estaban en concordancia con el modelo académico de la universidad de ese momento; por otro, aun cuando se ostentaba la categoría de facultad no había para ese momento oferta de posgrado y; finalmente, para el caso de la oferta de educación continua, a través de diplomados, la facultad no ofrecía opciones para los egresados y profesionales de la licenciatura en Mercadotecnia.

Además, para el caso de la oferta de PE de diplomado en Mercadotecnia existía una recomendación implícita en el Dictamen de Evaluación del Programa Educativo de Licenciatura en Mercadotecnia por parte del Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración (CACECA) que a la letra recomienda: “Generar acciones para incrementar el porcentaje de titulados para que por lo menos el 90 % de los estudiantes (egresados) de las últimas tres generaciones se titulen. Revisar las modalidades (opciones) de titulación, costos, requisitos, tiempos, hacer campañas de difusión, etc.” (CACECA, 2014, p. 6).

Así, se presentaban dos escenarios de trabajo para la facultad en términos curriculares, uno ineludible: la urgente, necesaria e importante tarea de reformular los programas de licenciatura y la creación de PE de posgrado y, el otro escenario se presentaba como dilema: ¿Reformulación de los PE de diplomados en Fiscal y Gestión de Recursos Humanos? ¿Creación de PE de diplomado para los egresados de la licenciatura en mercadotecnia?

Se debe profundizar en la explicación de los antecedentes de la facultad y lo que ese contexto representaba para este investigador (en tanto que, como se ha mencionado en ese momento se tenía la responsabilidad de director de la misma), para tratar de explicar por qué

representaban un dilema la actualización de los PE de diplomados en Fiscal y Gestión de Recursos Humanos y, la creación del diplomado en Mercadotecnia.

La FACEAM tenía, al 2014, 124 docentes. Ninguno de ellos contaba con estudios de licenciatura en educación. A nivel de posgrado, aproximadamente el 40 % tenían estudios de maestría y aproximadamente el 25 % de doctorado. Aunque la mayoría de los maestros que tenían posgrado los habían hecho en las ciencias de la educación, únicamente una maestra, con estudios de doctorado en educación, tenía conocimientos, experiencia y dominio en el tema de diseño curricular.

Lo anterior representaba el reto de gestionar, desde la responsabilidad de director, acciones colectivas y colaborativas destinadas a los trabajos de la reingeniería de los cuatro PE de licenciatura. El desafío se hacía más complejo debido a la disposición real de recurso humano disponible para las tareas que implicaba el rediseño curricular de cuatro licenciaturas, posgrado y diplomados ya que, del total de docentes, únicamente el 25 % tenían la categoría contractual de Profesor Investigador de Tiempo Completo (PITC), del resto de los docentes 70 % profesores contratados bajo la categoría de asignatura base y 5 % interinos (FACEAM, 2014).

Como se puede apreciar la mayor carga académica descansaba en los docentes contratados con la modalidad de asignatura base, lo que quiere decir que son docentes contratados por hora y su carga laboral regularmente es de 30 horas a la semana y ello implica las labores previas, durante y posteriores a la clase lo que reduce las posibilidades de participación en trabajos de rediseño curricular; más aún, cuando las condiciones financieras de la propia institución cancelaban la posibilidad de motivar la participación a través de pagos por horas extra.

Sin embargo, la conciencia académica, el compromiso con la educación y la empatía para con la propia institución motivó la solidaridad de los docentes y se logró conjuntar un equipo que, sin el pago de horas extra (para el caso de los docentes asignatura base e interinos, dado que los PITC este tipo de trabajos es obligatorio), comenzaron con los trabajos partiendo, en primera instancia, con la participación en cursos y conferencias sobre el tema de diseño curricular, mismos que fueron

impartidos por la única docente con dominio del tema con que a ese momento contaba la facultad.

El primer paso ya estaba zanjado: además del equipo administrativo que dirigían las actividades escolares, se constituyó un equipo académico de trabajo multidisciplinario en relación con los PE. Se generaron conocimientos conceptuales y teóricos sobre el diseño curricular, y con ello la consideración del trabajo que implicaba en términos de planeación: gestión, agendas, recursos financieros, materiales, tecnológicos, etcétera.

Conscientes de todo lo anterior, es ahí donde aparece el dilema del rediseño y creación de los diplomados, puesto que mucho del recurso disponible ya lo ocupaban los cuatro programas de licenciatura y el posgrado y, por cuestiones de disponibilidad de tiempo, se habían cronometrado dos años y medio de trabajos, que era, en términos reales, el tiempo que le quedaba a la administración directiva de 2014 a 2016. Los trabajos de planeación y coordinación se realizaron desde Jefatura de Posgrado con el acompañamiento de la Secretaría Académica y las Jefaturas de Carrera de la facultad.

Se volvió a revalorar el tema de los diplomados, porque desde la Dirección de Recursos Humanos de la universidad se anunció la cancelación de pagos a los facilitadores de los diplomados, en tanto que los PE de diplomados de la facultad no estaban actualizados. Había dos alternativas: no ofertar los diplomados durante un año o rediseñarlos a la par que los PE de licenciaturas y posgrado. Se realizaron ajustes a la planeación y se determinó que, con un esfuerzo realmente extraordinario y un compromiso denodado de todos los involucrados, sí era viable y posible rediseñar y crear los PE de los diplomados en Fiscal y, Gestión de Recursos Humanos; empero, no era posible crear el de mercadotecnia.

Finalmente, se cumplió con lo planeado: en el mes de julio de 2014 la Comisión de Asuntos Académicos del H. Consejo Universitario dictaminó como procedentes los rediseños de los PE de diplomados en Fiscal y Gestión de Recursos Humanos. El día 19 de septiembre de 2014, en la sesión 10ª del H. Consejo Universitario, fueron aprobados los rediseños y homologación, con la FCA Culiacán, de los PE de licenciaturas en Contaduría Pública, Administración de Empresas y Mer-

cadotecnia según acuerdos 434, 435 y 437 respectivamente (CU-UAS, 2014). La aprobación del rediseño del PE de Licenciatura en Administración de Recursos Humanos se dio el día 10 de julio de 2015 con el acuerdo 591 (CU-UAS, 2015). En esa misma sesión, con el acuerdo No. 597, se otorgó la aprobación del PE Doctorado Interinstitucional en Gestión de las Organizaciones (CU-UAS, 2015), que ese mismo año fue reconocido por CONACYT como un Programa Nacional de Posgrado de Calidad y, finalmente se presentaron y fueron aprobados los dos PE de diplomado mencionados. Quedando pendiente la creación del diplomado en mercadotecnia. La etapa que seguía era igual o más complicada por lo que implicaba la implementación de los PE en términos administrativos y de asignación y cargas académicas.

Debido a que, entre el espacio profesional del investigador en ese momento como director de la facultad, su formación académica (posgrado en mercadotecnia) y las necesidades de la facultad ya descritas, permitieron el encuentro entre el investigador y el tema del diseño curricular y, que además la oferta de educación continua para los egresados de la licenciatura de mercadotecnia sigue siendo una aspecto no atendido en la facultad, el problema que aquí emerge trata de ser un detonante para el inicio de los procesos de discusión y análisis tendientes a diseñar un PE de diplomado en Mercadotecnia.

Por lo tanto, nuestro problema trata de responder al cómo se realiza, actualmente, un PE de diplomado en mercadotecnia en la UAS, para que se oferte en la FACEAM. Y para ello se parte de las siguientes consideraciones:

- a) Debido a las limitaciones de contexto, de tiempo y las limitaciones de nivel de conocimientos del propio investigador con respecto a las categorías que involucran al diseño de un PE, desde aquellas inherentes al diseño curricular y las disciplinarias que son propias de un programa en específico y que determinan el desarrollo investigativo, se abordará solo la etapa de fundamentación del PE de Diplomado en Mercadotecnia.
- b) La fundamentación es el punto de partida de todo PE, desde ahí se orienta y define al programa, la fundamentación adquiere alta relevancia porque “sin una fundamentación, probablemente la carrera

profesional -en este caso el diplomado- no tendría ninguna vinculación real con la problemática apremiante en el país -o la región- ni con el mercado laboral; por lo tanto, carecería de un valor real” (Díaz-Barriga y et al., 2008, p. 59).

I.6 Supuesto

Esta investigación parte del siguiente supuesto: la UAS tiene una metodología de diseño curricular para sus programas educativos, mismo que traduce las orientaciones del Modelo Educativo de la universidad.

Y, dado que los diseñadores del currículo deben traducir el modelo educativo que se sustenta en la misión y la filosofía institucionales, y que tiene como horizonte de futuro la visión institucional para establecer las normas que guiarán el diseño de sus programas educativos y posteriormente elegir o construir la metodología para diseñar los currículos e implementar el nuevo modelo de universidad propuesto por la institución, es que surgen, primero la pregunta de investigación, y en segundo orden, las preguntas específicas de investigación; mismas que se presentan en el siguiente apartado, en el mismo que se desarrollan los objetivos y justificación para cumplimentar con las partes que conforman este planteamiento de problema.

I.7 Pregunta de investigación

¿Cómo es el diseño curricular de Programas Educativos de diplomados en la UAS?

I.7.1 Preguntas específicas

¿Cómo es la fase de fundamentación en el diseño curricular de Programas Educativos de diplomados en la UAS?

¿Cómo es la fase de determinación de perfil de egreso en el diseño curricular de Programas Educativos de diplomados en la UAS?

¿Cómo es la fase de organización y estructuración en el diseño curricular de Programas Educativos de diplomados en la UAS?

¿Cómo es la fase de evaluación en el diseño curricular de Programas Educativos de diplomados en la UAS?

¿Cómo es el entorno de diseño curricular de Programas Educativos de diplomados en la FACEAM?

¿Cuáles son las actividades de la etapa de fundamentación adecuadas para el Programa Educativo de diplomado en Mercadotecnia?

I.8 Objetivo general

Analizar el diseño curricular de Programas Educativos de diplomados de la UAS.

I.8.1 Objetivos Específicos

- Describir la fase de fundamentación en el diseño curricular de los Programas Educativos de diplomados de la UAS.
- Describir la fase de determinación de perfil de egreso en el diseño curricular de los Programas Educativos de diplomados de la UAS.
- Describir la fase de organización y estructuración en el diseño curricular de los Programas Educativos de diplomados de la UAS.
- Describir la fase de evaluación en el diseño curricular de los Programas Educativos de diplomados de la UAS.
- Describir el entorno de diseño curricular de los Programas Educativos de diplomados de la FACEAM.
- Describir las actividades de la etapa de fundamentación adecuadas para el Programa Educativo de diplomado en mercadotecnia.

I.9 Justificación

Las universidades públicas enfrentan, desde hace varios lustros, una política gubernamental de financiamiento público que emana de las ideas y prácticas del modelo económico denominado neoliberalismo y, que les demanda revisar y modificar sus modelos educativos con una orientación de encuadre con esas políticas institucionales.

Lo anterior implica, a nivel de las IES y de sus facultades, colegios

o departamentos disciplinares, contar con un cuerpo docente con conocimientos en diseño curricular, dotarle de las herramientas y recursos necesarios y suficientes para realizar las actividades de evaluación, actualización y/o creación de PE.

La presente investigación constituye un aporte en el sentido de lo señalado en el párrafo anterior: en primera instancia, desde un enfoque pragmático, ofrecer a la UAS, específicamente a la comunidad de la FACEAM, un documento que integre la etapa de fundamentación de un PE de diplomado en Mercadotecnia. Empero, tratando de rebasar el enfoque pragmático y acercándose a un enfoque comprensivo, ofrecer un texto diseñado sobre la base de acercamientos, análisis y discusión de marcos conceptuales y teóricos sobre el currículo y el diseño curricular, con el propósito implícito de que se convierta en conocimiento propio que pueda en algunos momentos servir como elemento de participación consiente en los procesos de análisis, discusión, evaluación, actualización y/o innovación o rediseño de los PE de la facultad. Y que sea acompañante de los aportes hechos por investigaciones previas cuyo contexto ha sido también la propia FACEAM y su objeto de estudio los PE de la facultad como la de Ramírez (2008).

En segundo lugar, se intenta motivar a las autoridades de la facultad y a su comunidad académica, a iniciar trabajos para solucionar el problema que representa para sí misma, para sus egresados y para la comunidad de profesionales de la mercadotecnia en el sur de Sinaloa (espacio que constituye más del 30 % de los municipios de Sinaloa), la falta de oferta de diplomado en mercadotecnia.

Sobre esa lógica, este trabajo busca, desde el análisis crítico, describir teóricamente el objeto de estudio (diseño curricular) y comparar los presupuestos teóricos en la realidad de UAS a través de la FACEAM, para intentar cambios positivos en la misma. Para ello se propone sentar las bases para la creación del diplomado en mercadotecnia, identificando y describiendo el modelo de diseño curricular de PE de diplomado de la institución y ponerlo a disposición de la comunidad académica de la facultad.

Con lo anterior se pretende contribuir en tres dimensiones en la vida institucional de la FACEAM–UAS: en primer lugar, conseguir encontrar la congruencia entre el modelo educativo de la universidad en cuan-

to a su apuesta por educación continua y aprendizaje para toda la vida y, la oferta educativa de la FACEAM; en segundo lugar, lograr el cumplimiento normativo del Reglamento Escolar en materia de titulación y; en tercer término, contribuir con ello en el mejoramiento de los índices eficiencia terminal de la licenciatura.

Al mismo tiempo, también se busca aportar elementos y herramientas educativas y de aprendizaje especializado, actualizado y continuo al beneficiario último y más importante para la universidad: el estudiante egresado de la facultad, en quien, al final de cuentas, la universidad busca (a través de toda su filosofía, materializada en los programas educativos), que se inserte con éxito a la vida social en sus aspectos cívicos, económicos y sustentables.

Para la facultad y su comunidad es de vital y urgente importancia iniciar con los trabajos curriculares encaminados a la creación de un PE de Diplomado en Mercadotecnia. Para este investigador representa la oportunidad para ampliar, profundizar y específicamente conjuntar los conocimientos obtenidos en la Maestría en Mercadotecnia cursada en 2010-2012 y el Doctorado en Educación.

1.9.1 Limitaciones de la investigación

Este trabajo contiene limitaciones que se deben señalar: en primer lugar, pese a que el presente estudio se desprende de una dinámica en el plano de la economía internacional que viene a impactar a la concepción, en la práctica y la enseñanza de la educación, y por ende en lo referente a los planes y programas de estudio, la presente investigación se orienta en específico a un modelo de académico —el de la Universidad Autónoma de Sinaloa— y a la problemática en específico de una licenciatura de una de sus facultades en la Unidad Regional Sur, como lo es la FACEAM y la licenciatura en mercadotecnia. En ese sentido, los resultados contienen como frontera los alcances y límites del Modelo Académico de la UAS y estará orientado al contexto y necesidades del entorno de los alumnos que egresan de la FACEAM.

Las limitantes que definen el alcance de la investigación tienen que ver con que el diseño curricular de un PE requiere de recursos para su

realización: por un lado, recurso humano con conocimientos y experiencia en diseño curricular que oriente y coordine los trabajos de diseño y, por otro, recurso humano de las diversas disciplinas que confluyen en el programa; disposición de recursos materiales y económicos para la puesta en marcha de las actividades que implican el diseño curricular del PE y, no por mencionarle al último menos importante, la disposición y motivación de los liderazgos pedagógicos de la institución para la gestión de tal empresa.

Otras limitantes que han determinado el alcance de esta investigación atañen al investigador y su contexto. Variables como el tiempo, los recursos económicos e, indudablemente el nivel de conocimientos adquiridos sobre las categorías que se imbrican en el diseño curricular además de las disciplinarias de un PE constituyen consideraciones importantes para determinar que este trabajo tenga un alcance descriptivo.

Capítulo II

Marco teórico

En este capítulo se busca conocer las metodologías de diseño curricular; con las cuales se logra establecer la definición de currículo, identificar, comparar y contrastar las diversas teorías de currículo para finalmente adoptar una postura para este trabajo.

El proceso de enseñanza aprendizaje es inherente al ser humano. No sería posible entender el desarrollo del ser humano sin poner atención a la importancia de ese proceso dado que desde ahí el ser humano ha ido aprendiendo y ajustando, a lo largo de su historia, elementos fundamentales para su supervivencia como la sociabilidad y la cohabitación.

Por supuesto que no es este un espacio en el que se abordará tal cuestión tan profunda y de implicaciones superiores, como el de asumir el reto de buscar en la bibliografía antropológica la descripción de los posibles procesos de enseñanza aprendizaje utilizados por los primeros humanos, ni su desarrollo ulterior; sirva solo la mención como un elemento de partida que nos ubique mentalmente en la importancia de dimensionar el tema del currículo como un elemento relativamente novedoso, por cuanto a la especificidad de su función dentro del marco de la división social del trabajo moderno, y como elemento articulador de los fines de la educación actual.

Al sostener que la educación es inherente al ser humano, ubicamos el punto de partida de la educación desde el nacimiento de la primera sociedad humana, entonces convenimos en que es una actividad datada al mismo tiempo que las primeras sociedades humanas y, que tal como lo sostiene Guiddens (2000), la supremacía del ser humano en la escala evolutiva no radica en su complejidad física —tan débil frente a otros mamíferos— y ante las condiciones climáticas de la naturaleza misma, lo hace su capacidad de “socializar” aquellos conocimientos que le permiten sobrevivir; así, diferentes generaciones se conectan a través del proceso de enseñanza (socialización diría Guiddens): los padres y abuelos contribuyen en introducir y convertir al niño de una criatura indefensa “en una persona consiente de sí mismo, con conocimientos, y diestra en las manifestaciones de la cultura en la que ha nacido”. (Guiddens, 2000, p. 52).

Pero hasta este punto la educación se circunscribe a la socialización de la cultura en que ha nacido el niño; sin embargo, al paso de los años el niño —a la postre mayor— requiere de la generación de habilidades,

destrezas y competencias que le permitan generar los satisfactores a las necesidades que le son intrínsecas y, esas necesidades inevitablemente cada vez más complejas (Maslow, 1991), han llevado al ser humano a emprender un camino cada vez más exigente en la búsqueda de su satisfacción y con ello el logro de la generación de conocimientos cada vez más elevados, generación de información cada vez más basta, más rápida y más especializada, lo que a la postre llevó, junto con los efectos de la revolución industrial y la división social del trabajo, al tránsito de un modelo de enseñanza-aprendizaje enciclopedista, a uno de generación de competencias o de enfoque laboral (Díaz-Barriga A.2011).

Ubicados en este contexto es que, a principios del siglo XX, surge la teorización del concepto de currículo, particularmente en Estados Unidos (país que desde entonces encabeza la adopción de la ciencia y la técnica aplicada a la industria de productos y que a partir de la década de los cincuenta la domina a nivel mundial), puesto que es aquí donde se alinean una serie de objetivos macrosociales en los que embonan los intereses de una sociedad netamente emprendedora, representada y articulada en organizaciones empresariales, gobierno e instituciones educativas (socializadoras), en búsqueda de la culturalización y reproducción de un sistema económico. Y, ha sido el currículo la vía de engranaje entre la industria y el sistema educativo que se logra la reproducción social de este sistema de vida. He aquí la importancia y trascendencia de este concepto que a continuación se procede a definir y a exponer las principales teorías que lo explican abordando a los principales pensadores del mundo de la educación moderna.

II.1 El concepto de currículo

Frida Díaz-Barriga Arceo [et al.] (2005), advierte que hay tantas definiciones de currículo como autores lo han estudiado y, efectivamente, al hacer una revisión de los autores más destacados sobre el tema, se observa una variedad de definiciones según el autor, pero también una variedad de concepciones de acuerdo con el momento histórico del desarrollo del sistema educativo y al enfoque teórico o ubicación ideológica desde el que se lo observa.

Al concepto a veces se ha entendido o se le ha referido como la herramienta que guía la acción enseñanza-aprendizaje entre el docente y el alumno; esto es, como el plan de estudios. Otras veces como el conjunto total que da sentido a la propuesta educacional de una entidad o una organización educativa, tal cual sería el modelo educativo. Otras veces se lo refiere como el campo de estudio. Con lo anterior se observa que no existe una definición clara de lo que es el currículo. Empero, se han presentado propuestas para acercarse a una definición universal del mismo, al tiempo que se definen los otros objetos, herramientas o constructos a que de manera reiterada hace referencia el concepto de acuerdo con tal o cual autor; es por ello que se le considera un concepto polisémico.

Frida Díaz Barriga [et al.] (2005), hace una reseña de lo que el concepto ha significado para algunos de los autores más representativos del estudio del currículo en el conocimiento occidental, con la siguiente tabla se podrá observar, de manera sintética, las más variadas y disímiles acepciones y concepciones que se han presentado del término currículo a lo largo de diferentes etapas del desarrollo de su investigación:

El concepto de currículo	
Phenix (1968)	Afirma que una descripción completa del currículo tiene por lo menos tres componentes: 1. Qué se estudia: el contenido o materia de instrucción 2. Cómo se realiza el estudio y la enseñanza: el método de enseñanza 3. Cuándo se presentan los diversos temas: el orden de instrucción.
Johnson (1970)	Considera que el currículo es algo más que el conjunto de las experiencias del aprendizaje; se refiere al aprendizaje terminal del alumno como resultado de la enseñanza. Para este autor, el currículo especifica los resultados que se desean obtener del aprendizaje, los cuales deben estar estructurados previamente; de esta manera, hace referencia a los fines como resultado del aprendizaje y sostiene que el currículo no establece los medios —es decir, las actividades y los materiales— sino los fines.
Taba (1976, p.10)	Señala que todo currículo debe comprender: ... una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización de contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados.
Beauchamp (1977, p.23)	Concibe al currículo como “un documento diseñado para la planeación instruccional”.

El concepto de currículo	
Glazman y De Ibarrola (1978, p. 28)	Definen al plan de estudios, que para algunos autores es sinónimo de currículo, como la síntesis instrumental por medio de la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes. Esta síntesis está representada por: ... el conjunto de objetivos de aprendizaje operacionalizados, convenientemente agrupados en unidades funcionales y estructuradas de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel universitario de dominio de una profesión, que normen eficientemente las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan bajo la dirección de las instituciones educativas responsables, y permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza.
Arnaz (1981, p.9)	El currículo es: (...) el plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza- aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa (...) Es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quiere organizar; en otras palabras, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no las acciones mismas, si bien, de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan. Apunta que el currículo se compone de cuatro elementos: - Objetivos curriculares. - Plan de estudios. - Cartas descriptivas. - Sistema de evaluación.

El concepto de currículo	
Arredondo (1981, p. 374)	El currículo es resultado de: a) el análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; b) la definición (tanto explícita como implícita) de los fines y los objetivos educativos; c) la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera tal que se logren los fines propuestos.

Elaboración propia. Fuente: (Díaz-Barriga y et al., 2008).

Autores como Glazman y Figueroa (1981), Díaz Barriga (1981) y, Acuña et al. (1979), conciben al currículo como un proceso dinámico de adaptación al cambio social en general y al sistema educativo en particular.

Un análisis de las definiciones anteriores, permiten observar que algunas de estas se refieren al currículo incluyendo elementos internos tales como especificación de contenido, métodos de enseñanza, secuencia de instrucción, objetivos, evaluación, programas, planes, relación maestro- alumno, recursos materiales y horarios. Algunas otras definiciones, además de referirse a varios de estos elementos internos, incluyendo cuestiones tales como las necesidades y características del contexto y del educando, y los medios y los procedimientos para la asignación de recursos y características del egresado. La diversidad de las definiciones y los aspectos en que se hace hincapié, varían de uno a otro autor, lo que ha provocado el uso indiscriminado de términos al currículo. Un ejemplo común es el de considerar como sinónimos de currículo los conceptos *programa* y *plan de estudio*. Glazman y De Ibarrola (1978), al definir el concepto de plan de estudios hacen referencia a elementos que otros autores consideran propios del currículo. (Díaz-Barriga y et al., 2008).

Johnson (1970, citado en Díaz-Barriga y et al., 2008), al analizar la historia de la teoría curricular en Estados Unidos, encontró que las con-

cepciones tradicionales del currículo tales como “secuencia de experiencias y actividades que tengan para el estudiante la mayor semejanza con la vida”, no permiten distinguir entre currículo e instrucción, lo que demuestra la necesidad de una redefinición de los términos ambiguos. Johnson aclara que la diferencia entre enseñanza y currículo consiste en que este último se encarga de la dirección de la enseñanza (p. 14).

(Beauchamp 1977 y Johnson 1970 citados por Díaz - Barriga y et al., 2008), afirman que los especialistas emplean el término con cinco acepciones diferentes:

1. Como plan que dirige acciones posteriores. Dentro de esta concepción el currículo debe estar organizado de tal forma que pueda dar respuesta a la pregunta sobre qué se debe enseñar en las escuelas.
2. Como sinónimo de instrucción.
3. Como un campo amplio en el que se hace referencia a los procesos psicológicos del estudiante y a la manera en que éste adquiere experiencias educativas.
4. Como un determinante exclusivo de los contenidos de enseñanza y de las actividades de la misma.
5. Como una representación formal de la estructura de las disciplinas.

La concepción particular de Beauchamp al respecto es que se puede hacer referencia al currículo en tres formas:

1. Como un documento que será el punto de partida para planear la instrucción.
2. Como un sistema curricular al que comúnmente se le ha llamado planeación e implantación curricular, y que él denomina ingeniería curricular.
3. Como un campo de estudio que incluye tres elementos: el diseño curricular, la ingeniería curricular, y la investigación y la teoría necesaria para explicar los dos elementos anteriores (p.19).

Por su parte Sacristán (2009) define al currículo como:

El conglomerado compuesto por las intenciones para querer influir en otros, los planes que tenemos para ellos, el modelo de ser humano que tratamos de reproducir o de producir conforman el sentido de

las acciones educativas; delimitan el *texto* —el tejido, su entramado y los materiales que lo forman— que hemos creado y que vamos rehaciendo constantemente para educar, para guiar y dar contenido a la educación (...) Pues bien, cuando nos referimos a las influencias que se ejercen en la escolaridad, a ese texto le hemos denominado técnicamente *currículum*: lo que contiene el proyecto en sí, los materiales de la reproducción-producción de seres humanos a través de la educación, así como la dirección para desarrollar dicho plan. En la medida que el texto-currículum es explícito, podemos discutirlo, diseñarlo conscientemente, elegirlo, cambiarlo, comprobar cómo se realiza, etc., pero sin olvidar que hay un texto-tejido encarnado y siempre real en la acción, porque el sentido, la orientación y el contenido son inherentes a toda acción humana (p.2).

De esta manera, se considera que, aspectos tales como el diseño de programas específicos de estudio, la organización de experiencia de aprendizaje, el diseño de contenido de enseñanza-aprendizaje, si bien son elementos constitutivos del currículo, de ninguna manera representan el único objeto o el aspecto central de su estudio. Por otro lado, el currículo no debe ser analizado solo internamente, en sus aspectos educativos; tampoco únicamente a la luz de teorías psicológicas del aprendizaje; al contrario, el currículo debe ser estudiado en toda su complejidad y deben analizarse tanto sus facetas internas como su efecto social, político y económico en sus diferentes alcances.(Díaz-Barriga y et al., 2008).

Con estos últimos señalamientos de Díaz-Barriga, discurriremos a lo largo de este trabajo, en el entendido de que el currículo es aquel instrumento que permite organizar sistemáticamente sus elementos constitutivos a efecto de lograr un constructo dinámico, de uso académico en el proceso enseñanza-aprendizaje para el nivel superior, que implica la traducción de un modelo académico que responde a un contexto, unos fines y propósitos determinados. De tal suerte que el currículo no se concibe como un objeto estático, sino más bien, como el instrumento resultado de lo anterior, pero en el que intervienen también los sujetos decidores, y estos no únicamente son el binomio docente-alumno, sino las instituciones públicas y privadas determinadas culturalmente en un momento histórico y que se presentan con unos fines y propósitos determinados.

II.2 Teoría del currículo

Abordar el currículo en términos teóricos, esto es, tratar de describir, comprender, explicar y predecir el objeto tal como se presenta en la realidad implica no olvidar que es un objeto de la realidad social, una abstracción y, por tanto, dinámico y cambiante de acuerdo con la realidad de un momento histórico y, ciertamente, también sujeto a la perspectiva de los supuestos, creencias e intereses de los diseñadores del currículo o sus investigadores. Tomando lo anterior en consideración, en esta parte señalaremos algunas de las teorías que han abordado el currículo en diferentes etapas de su desarrollo, diseño y utilización hasta en la actualidad y los enfoques desde los cuales se alinean propuestas teóricas que tratan de explicarlo. Se habrá de fijar una postura: idealmente aquella que se considere la más cercana a la realidad contemporánea y contextual al objetivo de este trabajo.

II.2.1 Edison Cuervo y las etapas del desarrollo histórico del currículo

El currículo, esa selección de contenidos, es decir, todos esos conocimientos que se seleccionan para generar capacidades de inclusión social, política y sobre todo económica para los estudiantes se han desarrollado fundamentalmente en cuatro etapas:

1. (1920-1950), En la primera etapa que se puede entender como los modelos de planificación racional fue desarrollada por Franklin Bobbit y Ralf Tyler, ellos entendieron el currículo como un instrumento-documento para generar unas estrategias centralizadas, esto es, que la selección de contenidos en los planes y programa de estudios del sistema educativo se alineaban a las políticas económicas adoptadas por el Estado. Este modelo se desarrolló en Estados Unidos, en dicha etapa el país había optado por encaminarse a desarrollar sus capacidades industriales y prefiguraba un ciudadano ad hoc para tal efecto y era a través del currículo que se intentaba formar a dichos ciudadanos quienes adquirirían una amplia gama de conocimientos que giraban en torno de la eficacia y la eficiencia, principios que se

trasladaron del mundo industrial a la escuela y, se terminó entendiendo al maestro como un obrero (el que diseña a un estudiante con habilidades y capacidades para desarrollarse en el sistema económico industrial) y al estudiante como el producto; esto es, entendiéndose al currículo como selección de objetivos.

2. (1960-1975) La segunda etapa denominada como de enfoque práctico y de proceso, fue marcada por J. Schwab y L. Stenhouse, quienes incluyeron al quehacer del profesor como un agente de cambio, término fundamental para la reflexión de cómo el docente es parte de todo el esquema de selección del conocimiento. Para poder entender un poco más esto, refirmamos los niveles de objetivación, es decir, el currículo no siendo un objeto, puede ser entendido en los determinados momentos en que se objetiva:
 - A) El primero es el currículo prescrito que lude a las leyes como tal (normas, decretos, etc.) referencias legales que nos dicen qué debe ser el conocimiento y qué partes del conocimiento debe ser seleccionado;
 - B) El segundo es el currículo presentado, esto es, los libros de texto en donde el editor, junto con la ayuda de los autores pueden presentar trozos de conocimiento y seleccionar que partes son relevantes para un proceso de enseñanza de cualquiera de las áreas del conocimiento;
 - C) El currículo moldeado es el quehacer de los maestros y de los centros escolares para seleccionar y ordenar el currículo que operará y que se entregará a los estudiantes;
 - D) El currículo en acción es la labor docente por excelencia, es donde el docente desarrolla todo el ejercicio de entrega del conocimiento a los estudiantes, es decir, esos paquetes de información y conocimiento que se entregarán en esos ejercicios de enseñanza-aprendizaje;
 - E) El currículo realizado, se puede entender como todo el trabajo realizado que recibe el estudiante y que finalmente de todo ello es permeado y moldeado el estudiante mismo;
 - F) Finalmente, el currículo evaluado que tiene que ver con todos esos conocimientos que recibió el estudiante y qué fue lo que en realidad aprovechó de todo ese proceso de aprendizaje.

3. (1975-1990) La tercera etapa se destaca por las denominadas teorías críticas del currículo, en esta etapa destacan autores como William Pinar y Michael Apple, quienes trabajaron el currículo como campo de estudio y como toma de conciencia crítica; estas corrientes llevaron a introducir en la reflexión curricular, nociones como ideología, hegemonía, capitalismo, emancipación y alienación; esto es, el desarrollo teórico después de la escuela Frankfurt, que posibilitaron un ejercicio de entender cómo la sociedad se aliena o emancipa y, cómo la educación puede ser un ejercicio de liberación, de emancipación de los ciudadanos a propósito del quehacer escolar. Uno de los ejemplos que ayudaron a desarrollar las teorías críticas es el currículo oculto, que dice que aparte de un currículo que es oficial y que además es evidente, existen una parte de conocimientos que no se ven, eso es el currículo oculto. Esta corriente teórica intenta demostrar que existen detrás del currículo formal una serie de intencionalidades y prácticas escolares que entregan determinados conocimientos.
4. (1990-actualidad) La cuarta etapa, denominada como las teorías poscríticas del currículo, introducen unas nociones muy fundamentales para los objetivos de la reflexión curricular que son: la identidad, género, la subjetividad y las teorías del lenguaje. En esto las nociones como posmodernismo, posestructuralismo y los estudios culturales ayudaron a profundizar aún más en todo el ejercicio de reflexión sobre las teorías críticas del currículo, posibilitando el desarrollo de las relaciones de género y feminismo, todo lo que tiene que ver con las narrativas étnica – raciales, etcétera. (Cuervo, 2014).

Sin embargo, estas cuatro etapas generales del desarrollo de la teoría

del currículo vieron su génesis en los Estados Unidos (en lo que Cuervo identifica como la primera etapa), en la que el currículo se entendía como un instrumento-documento para generar unas estrategias centralizadas, esto es, que la selección de contenidos en los planes y programa de estudios del sistema educativo se alineaban a las políticas económicas adoptadas por el Estado.

II.2.2 Clasificación de las teorías del currículo por enfoques

Otra manera de abordar la teoría del currículo, en lugar de agruparlas por etapas históricas, es la de entenderlas por los enfoques filosóficos desde las cuales se les genera.

Frida Díaz-Barriga Arceo (2008) muestra los siguientes enfoques de diseño curricular: racional tecnológico, sociopolítico o re-conceptualista, psicopedagógico e integrador. En la tabla No. 3 se presenta una síntesis de cada uno de los enfoques señalados.

Enfoques teóricos del diseño curricular.	
a) Racional tecnológico.	Esta perspectiva se centra en la técnica para la elaboración de planes de estudio y concibe el currículo como sinónimo de plan de estudios. Se sustenta en los llamados autores “clásicos o “tradicionalistas” (Tyler y Taba) y su interés se ubica en el diseño y la evaluación de fines y propósitos (algunas veces en la forma de objetivos de aprendizaje, aunque no exclusivamente); mapas curriculares (selección, organización y estructuración de contenidos); métodos de enseñanza y actividades académicas; sistemas e instrumentos de evaluación objetiva del aprendizaje; y evaluación del desempeño docente, entre otros

b) Sociopolítico o reconceptualista	En este enfoque se ubican propuestas que buscan una alternativa a la racionalidad tecnológica en la construcción de planes de estudio. Incorpora diversas aproximaciones teóricas que conforman los planteamientos de una corriente crítica. Se intenta superar la visión psicológica reduccionista y se busca el apoyo de las aportaciones de la sociología educativa principalmente, aunque también cobran presencia la filosofía, la economía, la antropología y la ciencia política. Cuestiona la distancia entre lo planeado y lo logrado e identifica como determinantes de este distanciamiento el papel que juegan la demanda social y la demanda política, así como el reconocimiento de que lo técnico es una actividad vacía para el maestro. No tiene eco en él porque la propuesta técnica desconoce el capital cultural y material de los sujetos intervinientes en los procesos educativos.
-------------------------------------	---

c) Psicopedagógico.	Bajo esta concepción se postula que el conocimiento se produce mediante un prolongado proceso de construcción, elaboración de esquemas, modelos, teorías, que inducen al aprendiz a su contrastación y replanteamiento. Se desarrollan los aspectos de tipo psicológico dado que se considera que afectan a todos los elementos que configuran un currículo escolar. Es conveniente disponer de un modelo de diseño curricular base cuyo marco de referencia lo constituyen los siguientes enfoques cognitivos: la teoría genética de Piaget; la teoría del origen socio-cultural de los procesos psicológicos superiores de Vygotsky; la psicología cultural de Michael Cole; la teoría del aprendizaje verbal significativo de David Ausubel; la teoría de la asimilación de Mayer; las teorías de los esquemas inspiradas en el enfoque del procesamiento humano de información; y la teoría instruccional de la elaboración de Merrill y Reigeluth.
---------------------	--

d) Integrador	Díaz Barriga Arceo (2008) retoma el comparativo que hace Díaz Barriga (1997) entre la propuesta de Taba que se enmarca en el enfoque racional-tecnológico y la propuesta modular por objetos de transformación desarrollada en la UAM-Xochimilco, que es representante del enfoque crítico en México. Este autor las considera antagónicas y argumenta que en la primera se privilegia la dimensión técnica, es decir, se centra el interés en cómo elaborar los planes y programas de estudio sin considerar las implicaciones de los sustentos teóricos, por lo que la postura crítica pone énfasis en la dimensión sociopolítica. Además, Díaz-Barriga Arceo considera que el enfoque constructivista, que actualmente se promueve para el diseño curricular, privilegia la dimensión pedagógica, pero descuida la dimensión política. Esta autora propone una metodología de diseño curricular que se sustenta en las dimensiones social, psicoeducativa, epistemológica y técnica.
---------------	---

Elaboración propia citando a Díaz-Barriga Arceo 1998.

II.2.3 La teoría del currículo en América Latina y México

Díaz Barriga (1997) señala que teoría y el diseño curricular que se desprende de ella, comprendidos desde la lógica estadounidense, responden a los principios de eficacia y eficiencia con lo que se engranan las relaciones entre las universidades y las industrias; con esos fines, la pedagogía aplicada respondía a la preparación del estudiante para su incorporación al sector productivo.

En estas mismas coordenadas, para el caso mexicano, Ramírez (2008) sostiene que:

La teoría curricular en México se difundió de manera ahistórica mediante modelos descontextualizados en el tiempo y respecto a las ideas que los fundamentan; bajo una preocupación utilitarista de buscar las buenas prácticas y los buenos profesores para obtener buenos resultados educativos y de la mano del ateoricismo, con la consiguiente falta de desarrollo teórico para comprender el fenómeno educativo institucionalizado. (p. 86)

Empero, esa condición fue superada a partir de los años ochenta, en tanto que, dentro del marco de los cambios económicos, políticos y sociales de esa época histórica, significaron para México y el resto de los países de América reorientaciones en toda su estructura de Estado; por ende, también en el ámbito de la educación y, para ello fue determinante la inclusión de las ciencias sociales y la dimensión política en los planes de estudios en la década de los sesenta y que permitió discutir el tema del currículo. (Ramírez, 2008, p.87).

Para la década de los noventa la producción de estudios sobre el currículo, en México, se había multiplicado, Díaz-Barriga (2005) al analizar la producción teórica del currículo en el país, solo en dos estados del conocimiento coordinados por Ángel Díaz Barriga en 1995 y 2003, destaca que dicha producción se triplicó respecto de la década de los ochenta:

719 documentos producidos y publicados en el periodo 1990-2002, en comparación con 235 textos que se recuperaron entre 1982-1992. Pero de mayor interés resulta el análisis de la temática que aborda la producción escrita sobre el currículo. En el análisis de la producción curricular de los noventa se definieron los siguientes ejes temáticos:

- Conceptuación de la esfera de lo curricular: Cómo se concibe el currículo y conceptos afines desde diversos abordajes teóricos, disciplinares o epistemológicos (desde las teorías del conocimiento, la psicología, la sociología, entre otros). Incluye trabajos donde se proponen teorías o principios acerca del currículo, se hacen análisis que contrastan enfoques curriculares, se revisan cuestiones históricas, filosóficas, se discuten las visiones subyacentes de didáctica, aprendizaje, educación o sociedad referidas al currículo.
- Desarrollo del currículo: Trata de identificar las principales tendencias y modelos desde los cuales se orientó el diseño y operación de los proyectos curriculares en la década. Incluye cuestiones vin-

culadas con la planeación, la selección y organización de contenidos curriculares, la generación y puesta en marcha de propuestas innovadoras para la elaboración de planes y programas.

- Procesos y prácticas curriculares: Revisa la producción que da cuenta de la diversidad de procesos (afectivos, cognitivos, ideológicos, intersubjetivos, de interacción social o de construcción de identidades) que ocurren en el aula o en la institución educativa y se relacionan directamente con el currículo.

- Currículo y formación profesional: Recoge propuestas y estudios que abordan el análisis de las profesiones, el diseño del para la formación de los profesionales y las modalidades de formación desarrolladas.

- Evaluación curricular: Analiza los principales contrastes, continuidades y rupturas en materia de evaluación curricular, abarcando las principales propuestas de modelos o metodologías, así como las conceptualizaciones y las metaevaluaciones. (Díaz-Barriga y et al. 2008, p. 26).

El crecimiento del estado del conocimiento sobre el currículo tiene que ver con la importancia que reviste para la educación en México, no solo por lo prolífico de su producción, sino por, como lo señala la misma autora, “continúa siendo el foco intelectual y organizativo de los procesos educativos en los centros de enseñanza, el terreno donde se definen y debaten fines, contenidos y procesos y, a fin de cuentas, el espacio donde grupos y actores se disputan el poder en las instituciones” (Díaz-Barriga, Desarrollo del currículo e innovación, 2005).

Las propuestas teóricas más prolíficas, y que han generado escuela en México, sobre el currículo y diseño curricular han sido las de Ángel Díaz Barriga, así como las de Frida Díaz-Barriga. Aunque también, se ha recibido con buena aceptación y ha causado gran impacto la propuesta del español José Gimeno Sacristán. Para este autor el currículo significa un:

... conglomerado compuesto por las intenciones para querer influir en otros, los planes que tenemos para ellos, el modelo de ser humano que tratamos de reproducir o de producir conforma el sentido de las acciones educativas; delimitan el texto —el tejido, su entramado y los materiales que lo forman— que hemos creado y que vamos rehaciendo constantemente para educar, para guiar y dar contenido

a la educación. Ese texto es lo que hace que las acciones con las que influimos en los menores tengan una orientación y un contenido que las caracteriza y las hace peculiares. (Sacristán, 2009, p.2)

Así pues, este conglomerado, como le llama Sacristán, implica un antes y un después de su materialización en texto. Esto es, que para su diseño y desarrollo, implica el análisis de sus intenciones (cuestión interna al currículo), pero también es absolutamente necesaria la cuestión externa: el contexto como elemento a priori para ubicar en tiempo, espacio y condiciones las intencionalidades y las formas, métodos y recursos con que habrá de aplicado y; hacia el futuro, los elementos que permitirán evaluar los efectos reales generados en la sociedad a través de los individuos que fueron sujetos de *reproducción o producción de un tipo de individuo* (Sacristán, 2009) apto para un tipo de sociedad dada, desde y para la cual se diseñó un instrumento llamado currículo, para culturalizar a una persona.

Otra manera de explicarlo es que ese *antes* viene a ser, para aquellos Estados alineados globalmente a una economía de mercado que convergen en organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas, Organización Mundial de comercio o el Fondo Monetario Internacional (ONU, OMC, FMI respectivamente) entre otros, desde donde proyectan macroobjetivos; mismos que son plasmados en sus cartas magnas (constituciones), leyes secundarias, reglamentos y directrices de política pública de los Estados nacionales. De ahí que ese marco jurídico derive en la política pública en materia educativa, que determina a su vez la propuesta de modelo educativo y por ende su impacto en el diseño filosófico y administrativo de la organización educativa, con mayor énfasis en las instituciones públicas que dependen para su funcionamiento del recurso público. El *después*, es la evaluación de los resultados del modelo educativo, se trata de evaluar si con el modelo se ha logrado alcanzar las metas y objetivos planteados.

II.3 Diseño curricular

De acuerdo con Gimeno Sacristán, en tanto que el currículo se concreta en diferentes actividades y en ellas se realizan funciones de diseño, la

teoría del diseño (curricular e instruccional) y los esquemas para realizarlo son subteorías del currículo y reflejan parecidos problemas a los de la teoría global del mismo.

Al considerar a las teorías del diseño curricular como subteorías del currículo, se puede decir que de ellas se desprenden propuestas de diseño que incluyen postulados, lineamientos y prescripciones metodológicas que sirven de hecho a concepciones determinadas respecto al currículo y al diseño curricular (Sacristán citado en Ramírez, 2008).

Esas concepciones determinadas respecto del currículo son aquellas que se han mostrado con anterioridad y que corresponden al tipo de las que señala Díaz-Barriga Arceo (2008): racional tecnológico, sociopolítico o reconceptualista, psicopedagógico e integrador.

II.3.1 Metodología de diseño curricular. El enfoque integrador de Díaz-Barriga Arceo

Díaz-Barriga y et al., (1998), sostienen que, en el proceso de diseño curricular en lo general, y en la organización de contenidos en lo particular, tres dimensiones son de vital importancia:

La manera cómo se concibe el problema del conocimiento (nivel epistemológico).

Los lineamientos que se desprenden de las teorías del aprendizaje (nivel psicológico).

La forma como se concibe el vínculo sistema educativo-sociedad, y, para el caso de la educación superior, universidad- sociedad.

Esto indica —dice la autora— “que en el proceso curricular no solo intervienen las ciencias psicológicas y de la educación, sino también ciencias como la sociología y la teoría del conocimiento”. (Díaz-Barriga y et al., 1998, p. 42)

Por cuanto a las primeras dos dimensiones (epistemológica y psicológica) la autora advierte que tanto la organización como la estructuración curricular deben considerarse como lineamientos rectores “la forma en que los alumnos van adquiriendo, construyendo y transformando el conocimiento de acuerdo con la etapa de desarrollo cognoscitivo en que se encuentran” (Díaz-Barriga y et al., 1998, p. 42).

Al retomar la dimensión epistemológica señala la necesidad de considerar la naturaleza del conocimiento y los procesos genéticos de su construcción a partir de dos ejes:

- a) El primer referente al estudio de los aspectos sintácticos y semánticos del conocimiento (su forma y contenido); la identificación de la estructura sustantiva de las diferentes disciplinas en que el hombre ha ido organizando sus conocimientos sobre diversas parcelas de la realidad; los procedimientos y métodos que ha generado para desarrollar y contrastar sus elaboraciones teóricas, etc., que son requisitos importantes para diseñar el currículo.
- b) El segundo implica estudiar la forma en que los alumnos construyen y transforman su conocimiento. (Díaz-Barriga y et al., 1998, pp. 42-43).

Para la autora la dimensión psicoeducativa induce a las teorías del aprendizaje, de la instrucción, de la motivación humana, lo cual implica realizar un cuestionamiento a los modelos pedagógicos y de formación docente del cual se deriven estrategias, materiales, instrumentos de evaluación, dinámicas de trabajo aplicables en el aula.

Respecto a la dimensión social, Díaz-Barriga Arceo (1998) expresa que el contexto social, con todas sus implicaciones políticas, económicas y estructurales, influye en forma significativa en el entorno educativo. Esta autora considera que el currículo de educación superior debe dar respuesta a necesidades sociales de grupos mayoritarios y, guardar un estrecho vínculo con la comunidad y el trabajo.

La autora pone un énfasis crítico en las observaciones del párrafo anterior, dado que en el vínculo sociedad-escuela: “se debe recordar que la institución escolar, lejos de representar medios de cambio, ha reforzado los sistemas sociales vigentes y legitimado la distribución inequitativa de riqueza, estatus y poder”. (Díaz-Barriga y et al., 1998, p. 43), y que en América Latina a la educación superior se le acusa de no responder satisfactoriamente a las demandas económicas y tecnológicas de la sociedad.

Esto implica que en el proceso de diseño curricular se debe realizar un análisis sociológico y comparativo del currículo para cuestionar sus implicaciones y su repercusión social. Propone integrar un marco

social que permita valor aspectos como quién decide, qué y a quién se enseña, el porqué de la organización y jerarquía de las diversas áreas y temáticas del conocimiento, el cómo de las políticas de admisión y promoción de los estudiantes ya que en el currículo “convergen, de alguna manera, los valores y sistemas de poder de la escuela y la sociedad, convirtiéndose en un mecanismo de control social. Asimismo, propone una participación activa y trascendente en el proceso curricular de todos aquellos que se verán involucrados en su práctica: docentes, alumnos, comunidad, instancias educativas, diseñadores, etc. Aclarando el papel y sitio que a cada uno corresponde en las diversas etapas y espacios del proyecto curricular.

II.3.2 Antecedentes del modelo integrador de Díaz-Barriga Arceo

Desde esta perspectiva el modelo más acabado de diseño curricular es el propuesto por Díaz-Barriga Arceo. Las etapas que señala se complementan de manera lógica y progresiva en el diseño de un programa educativo. Empero, antes de presentar los elementos que lo integran conviene señalar los modelos que le preceden, por cuanto significa una rica discusión teórico-empírica que le da sentido sobre todo a la fase inicial del modelo de la autora y del cual se articulan las demás fases: *la fundamentación de la carrera profesional*.

El antecedente inmediato y directo es el de Díaz Barriga Ángel (1996), la propuesta metodológica del autor surge de un análisis crítico del modelo estadounidense imperante orientado a la eficiencia y a las necesidades de la sociedad, “según la tendencia vinculada a la pedagogía industrial” (p.19) tomando como referencias teóricas a Taba (1974) y Tyler (1971).

En su análisis describe los elementos que se requieren para la elaboración de un currículo de acuerdo con la concepción teórica industrial (neoliberal): “diagnóstico de necesidades; determinación del perfil del egresado y precisión de objetivos; estructuración del currículo; elaboración de los programas sintéticos y evaluación del plan de estudios”. (Díaz Barriga Á. , 1996, p. 18), y su crítica pone especial énfasis en el

análisis del primer elemento, dado que:

En la práctica, el diagnóstico de necesidades se efectúa con precipitación. Aún más, existe la tendencia de reemplazarlo por una “justificación” que permita avalar una decisión previa en relación con un plan de estudios esta situación se debe a la laxitud con la que se plantea esta etapa. Tales justificaciones, en la mayoría de los casos, benefician ‘modelos dominantes’ de un ejercicio profesional. (Díaz Barriga Á. , 1996, p. 19)

Por lo anterior, desde la propuesta denominada *Teoría curricular modular por objetos de transformación*, plantea una primera etapa que contiene dos elementos: *Marco de referencia* y *Práctica profesional*:

El concepto de *práctica profesional* ofrece la posibilidad de entender las características histórico-sociales de distintas formas de ejercer una profesión. Las prácticas profesionales son determinadas socialmente como por lo cual se requiere estudiar las estructuras económico-sociales que afectan el ejercicio de una profesión...
... Una aproximación a la evolución histórica de las prácticas profesionales requiere del análisis de la formación económico social en la que se dan tales prácticas. Este tipo de análisis constituye lo que la propuesta curricular modular por objetivos de transformación denomina *marco de referencia* para los planes de estudio. (Díaz Barriga Á. , 1996, p. 21)

Estructurar las prácticas profesionales del modelo de diseño curricular propuesto por el autor se trabaja en campos de la sociología, la economía y la política y parecería que alejado del diseño curricular. Sin embargo, esta etapa requiere de estos campos de la ciencia porque el currículo “es una respuesta que no es educativa solamente a un conjunto de problemas económicos, políticos e ideológicos, y por ende culturales y educativos” (Díaz Barriga Á. , 1996, p. 24).

Desde esta perspectiva teórico-metodológica, toda la propuesta de diseño curricular de un PE parte de esta primera etapa, sería el elemento integrador de todo el plan “El contenido por enseñar se determina a partir de lo que la ocupación (presente o futura) del sujeto reclama.” (Díaz Barriga Á. , 1996, p. 25).

La propuesta de Frida Díaz-Barriga Arceo (2008) está anclada a la propuesta mencionada en los párrafos anteriores. Parte también del reconocimiento de la necesidad de construir una primera etapa de análisis contextual desde los campos de la economía, la sociología y la política, a donde tentativamente aspira a desarrollarse la actividad profesional y, partiendo del reconocimiento de la realidad contextual de la carrera, diseñar todo el plan. En ese sentido, la autora contempla cuatro etapas y cada una de ellas está integrada por una serie de elementos a desarrollar que, en conjunto, darían como resultado un currículo que, teóricamente, respondería a las necesidades educativas de un contexto histórico específico en el que se encuentran Estado y sociedad. A continuación, se enuncian cada una de las etapas, mismas que desarrolla a partir de la unidad dos de su libro *Metodología de Diseño Curricular para la educación superior*. A) Fundamentación de la carrera profesional B) Elaboración del perfil profesional C) Organización y estructuración curricular D) Evaluación continua del currículo.

Cabe hacer mención que la propuesta metodológica de diseño curricular de Díaz-Barriga Arceo fue aplicada para desarrollar un programa educativo (*currículo* le llamaría la autora), de psicología educativa y otros programas de diferentes niveles como especialidad en terapias sistémicas, reestructuración de un plan de estudios de nivel licenciatura y, adaptada para programas de niveles primarios como educación básica o educación para estudiantes con capacidades especiales; esto es, que la metodología propuesta, aunque manifiestamente se declara para la creación de currículo de nivel licenciatura, ha sido adaptada para otros niveles de la educación. En ese sentido y, aunque no se menciona en la obra, esta metodología es adaptable para la creación de programas de diplomado para nivel profesional.

II.3.3 Etapas y subetapas del modelo integrador de Díaz-Barriga Arceo

En términos generales la propuesta de Díaz-Barriga Arceo está integrada por cuatro etapas, cada una a su vez por subetapas las cuales para su desarrollo requieren de la realización de actividades que para efectos

prácticos significan la construcción motivada y fundamentada de cada aspecto de las etapas a través de investigación documental y/o de campo que le va dando cuerpo y solidez a una propuesta de PE.

II.3.3.1 Fundamentación del proyecto curricular

De acuerdo con el planteamiento de Díaz Barriga Arceo (2008), la fundamentación del currículo es vital para vincular el programa con la realidad de las necesidades apremiantes del desarrollo nacional y del mercado laboral. Sin una fundamentación se carecería de una vinculación real y; “por lo tanto, —dice la autora— carecería de un valor real y los egresados estarían destinados al subempleo o a realizar sus actividades en un área totalmente distinta de su campo de acción.” (p. 58).

La fundamentación del currículo está integrada por investigaciones previas consideradas evaluaciones que sustentan y dan respuesta al “por qué de una carrera y porque esa carrera es la más adecuada para resolver los problemas detectados” (Díaz-Barriga y et al., 1998, p. 59).

A continuación, la autora apoya teóricamente esta etapa de la propuesta metodológica con proposiciones teóricas de diversos autores como Arredondo (1981), De Ibarrola (1978 b), Acuña, Vega, Lagarde y Angulo (1979), entre otros. Con quienes concuerda en destacar la importancia que esta etapa reviste para un programa (carrera); dado que, a través del desarrollo de diversas investigaciones de orden interno y externo a la institución, específicamente en lo que se refiere a la pertinencia de un programa y su viabilidad, es que se decide continuar con el proceso de diseño curricular o no.

Al integrar las propuestas de los autores, Díaz-Barriga Arceo (1998) logra desarrollar subetapas para la fundamentación mismas que a continuación de enlistan.

- a) Investigación de las necesidades que abordará el profesionista.
- b) Justificación de la perspectiva a seguir como la más viable para incidir en las necesidades detectadas.
- c) Investigación del mercado ocupacional.
- d) Investigación de las instituciones nacionales que ofrecen carreras afines a la propuesta.

Análisis de los principios y lineamientos universitarios pertinentes.
Análisis de la población estudiantil (p.60).

II.3.3.2 Elaboración del perfil profesional

Díaz-Barriga Arceo et al. (1998), consideran el perfil profesional como la determinación de las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en las áreas o campos de acción (emanados de la realidad social y de la propia disciplina) tendientes a la solución de las necesidades sociales previamente advertidas.

Si la importancia en la etapa anterior radica en la identificación de las necesidades que se presentan a una sociedad a través de diversas investigaciones; la importancia de esta etapa se encuentra en que se orienta a definir las competencias, capacidades, habilidades y destrezas de las personas que tentativamente irán a atender y resolver las necesidades y problemas de la sociedad detectadas en la etapa anterior.

En esta propuesta metodológica se proponen un conjunto de subetapas que al desarrollarlas se obtendría un perfil de profesional del egresado congruente y pertinente con las necesidades del campo profesional, en un momento histórico dado, y las competencias, capacidades, habilidades y destrezas que este necesita para desempeñarse en ello. Las subetapas se enlistan a continuación:

- a) Investigación de los conocimientos, metodologías, técnicas, procedimientos, etc. a partir de las disciplinas y perspectivas asumidas, que permiten enfrentar la problemática social de la profesión previamente detectada.
- b) Investigación de las áreas en las que podría intervenir el egresado.
- c) Análisis de las tareas potencialmente realizables por el profesional egresado.
- d) Determinación de niveles de acción y poblaciones donde podría intervenir el profesional egresado.
- e) Desarrollo de un perfil del egresado a partir de la integración de las áreas, tareas y ámbitos de acción identificados.
- f) Validación del perfil del egresado. (Díaz-Barriga y et al., 2008).

II.3.3.3 Organización y estructuración curricular

En esta tercera etapa se seleccionan los contenidos con los cuales se busca formar a los profesionales con las competencias, capacidades, habilidades y destrezas que habrán de atender y solventar las necesidades y problemáticas de la sociedad. Para ello se retoman los análisis conducidos en la fundamentación y la propuesta de perfil de egreso, donde ya se identificaron disciplinas, enfoques teóricos, metodologías, tecnologías, etc. que el estudiante debe llegar a dominar. A continuación, se debe decidir el tipo de plan de estudios que se adoptará (plan lineal, plan modular, plan mixto). Una vez que se determina cómo se va a organizar el plan de estudio se define la estructura el contenido (asignatura, módulo), asimismo se elaborará un mapa curricular en él se detallará la duración de cada asignatura o modulo, valor crediticio, ciclos escolares. Posteriormente se elaboran los programas de estudio de cada uno de los cursos (asignaturas, módulos).

Para asegurar de que se habla al enunciar *plan curricular* y *programas de estudio*, a continuación, se establecen sus significados a través de (Arnaz 1981 y De Ibarrola 1978 citados por Díaz-Barriga Arceo 1998):

... *plan curricular* corresponde al total de experiencias de enseñanza-aprendizaje que deben ser cursadas durante una carrera, e involucra la especificación del conjunto de contenidos seleccionados para lograr ciertos objetivos, así como para organizar y estructurar la manera en que deben ser abordados dichos contenidos, su importancia relativa y el tiempo previsto para su aprendizaje.

Los *contenidos curriculares* —continúa la autora— se refieren a la especificación de lo que se va a enseñar, mientras que la *organización* se relaciona con la agrupación y el ordenamiento de dichos contenidos para conformar unidades coherentes que se convertirán en asignaturas o en módulos, según el plan curricular adoptado. La *estructuración* consiste en la selección de determinados cursos para establecer la secuencia en que estos serán impartidos, tanto en cada ciclo escolar como en el transcurso de toda una carrera.

Por otro lado, los *programas de estudio* presentan los elementos constitutivos del plan curricular, y describen un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje, estructuradas de tal forma que

conduzcan al estudiante a alcanza los objetivos de un curso. De Ibarrola. (p. 112).

En el esquema operativo para organizar y estructurar un plan curricular la autora propone las siguientes subetapas:

- a) Determinación de conocimientos, habilidades y cualidades requeridos para alcanzar el perfil de egreso propuesto en la etapa anterior.
- b) Determinación de la organización que adoptará el proyecto curricular.
- c) Elección y estructuración de un plan curricular determinado.
- d) Elaboración de los programas de estudios para cada curso del plan curricular. (Díaz-Barriga y *et al.*, 2008).

II.3.3.4 Evaluación continua del currículo

Díaz-Barriga Arceo y *et al.*, (1998), plantean que el proceso de evaluación curricular debe ser continuo, incidiendo en todas las etapas del proceso curricular; y flexible, atendiendo tanto a consecuencias esperadas, como no anticipadas. Así mismo, el proceso de evaluación curricular no debe restringirse al análisis de la estructura del plan de estudios específico o a la cuantificación del rendimiento escolar de los alumnos. Por ello propone dos tipos de evaluación: la interna y la externa.

La evaluación interna está vinculada con el logro académico y los factores que se asocian al mismo. También incluye la revisión de la estructura de la propuesta curricular y el análisis de la práctica vivencial del currículo al interior de la institución educativa. Esto último implica el estudio de la interacción y las prácticas educativas que ocurren en el aula, la labor docente y la participación del alumno.

La evaluación externa se refiere a la repercusión social que puede tener la propuesta curricular considerando el vínculo institución educativa-sociedad. En el caso de la educación terminal o superior se centrará en valorar la labor del egresado en el campo de trabajo, su capacidad de solucionar problemas y satisfacer las necesidades sociales del entorno propio de su actividad profesional, su participación en el avance disciplinario, en el desarrollo de su campo profesional, etc. (Díaz-Barriga y *et al.*, 1998). Las subfases de esta etapa son:

- a) Evaluación interna.
- b) Evaluación externa.
- c) Reestructuración del proyecto curricular.

Hasta aquí se ha desarrollado la propuesta metodológica de diseño curricular de Frida Díaz-Barriga Arceo, la cual nace de una profunda revisión y análisis de postulados teóricos que sobre el currículo se han discurrido en el mundo desde principios del siglo XX hasta la primera década del presente siglo.

El método de Díaz-Barriga Arceo ha sido probado en el diseño de diversos programas educativos de varios niveles como diplomados y licenciaturas. De la misma manera se retoma la propuesta teórica como guía de análisis y comparación de este modelo y el modelo de la UAS para el desarrollo de PE de diplomado.

En tanto que, el modelo para los diseños de programas educativos de una IES se establece en su modelo académico y, este a su vez emana del modelo educativo y que en este último se condensan los principios filosóficos y axiológicos de la institución y además desde la dimensión administrativa sus formas estructurales y organizacionales, se hace necesario abordar lo concerniente a este factor en el que necesariamente orbita el diseño curricular.

II.4 La determinación de las estructuras filosófica y administrativa de las IES en el proceso de diseño curricular

En México las IES para asumir el reto de acoplarse al nuevo orden social, a la globalización económica a la internacionalización y certificación de aprendizajes escolares y profesionales han considerado indispensable innovar en los procesos de desarrollo curricular. Sin embargo, es de suma importancia que los modelos que se construyan se deriven de los propósitos, fines y características particulares y no caer en la tentación de adoptar modelos de otras latitudes que resultarían desconcontextualizados en el tiempo y respecto a las ideas que los fundamentan (Ramírez, 2008).

El constructo en el que se condensa toda la carga filosófica y el diseño administrativo de una IES, permeados inevitablemente por el sistema político, económico y social del Estado, es su Modelo Educativo. El ME de las IES concentra los factores externos que de una u otra forma impactan en la determinación de los factores internos y, desde ambos se define el qué, el cómo, el porqué y el para qué de las IES.

De esta manera, y con el objeto de no caer en el fenómeno que señala la autora se requiere de poner especial atención a todas las etapas que implica el diseño curricular, pero sin dejar de atender el marco general que determina en última instancia a un programa de estudio que es el desarrollo curricular.

Ante esto último, la observación de (Posner, 2000) adquiere relevancia fundamental para el diseño curricular de programas educativos: “cuando se selecciona o adapta (o se diseña) un currículo...es importante determinar si es apropiado o no para la situación. Esta determinación o se limita a un análisis de las materias... esta evaluación también requiere la habilidad para determinar el alcance de las suposiciones que fundamentan el currículo como válido para una clase, escuela o distrito particular (o una IES)” (p.26).

Por lo tanto, los diseñadores, más que guiarse por su preferencia hacia un autor, deberán construir una metodología con base en las características de cada institución, escuela o facultad y programa educativo en particular, dado que los fines de las IES, para el caso mexicano, estarían influenciadas o determinados por las orientaciones de políticas públicas del Estado. Para el caso de las IES públicas principalmente para hacerse de financiamiento público y, para las IES privadas el acceso a la posibilidad de beneficios fiscales o concurso de bolsas de financiamiento para proyectos de investigación.

Por lo anterior queda claro que para el diseño curricular de un programa educativo de nivel profesional en México, se requiere de la colaboración de diferentes actores además de los docentes, pues además de la toma de decisiones con respecto a contenidos, métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje, también se deben considerar aspectos de influencia en el diseño como la política educativa del Estado, las necesidades sociales, aspectos de evaluación de la calidad de los PE

realizados por organismos evaluadores externos a las IES nacionales e internacionales, que para el caso mexicano hoy día serían: Secretaría de Educación Pública (SEP), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), entre otros. Esto es, que el desarrollo curricular y, en consecuencia, el diseño curricular, requieren del análisis interno y externo de una IES para su concreción.

Con la propuesta metodológica de diseño curricular de Díaz-Barriga Arceo, se alcanzan las dos dimensiones: interna y externa del desarrollo curricular. Por ello esta investigación encuentra asidero en la propuesta de la autora en mención, dado que el objeto que se estudia es precisamente el diseño curricular para un PE de diplomado para la FACEAM, y por este motivo tampoco habría que dejar de lado que, si bien es cierto, el objetivo del programa está determinado por aspectos de contexto, así como de los objetivos que persigue y la evaluación continua del mismo, también deben considerarse los lineamientos filosóficos, jurídicos y administrativos que determinan a una IES como la UAS esto es, su modelo educativo y su modelo académico. Y dado que para la UAS la educación continua es un factor contemplado en sus documentos básicos, es necesario hacer un acercamiento teórico-conceptual para lograr dimensionar los alcances del diplomado para un mejor desarrollo del modelo de diseño curricular.

II.5 Sobre la educación continua

Los cimientos de lo que hoy, en las IES, se conoce como educación continua son muy recientes. Aunque la idea de la educación a lo largo de la vida no tanto.

Las referencias a la educación a lo largo de la vida de las personas se encuentran desde los griegos, se discute en la edad media, en la etapa de la ilustración en Europa y, su efecto en la revolución francesa se visualiza como un instrumento que ayudaría a consolidar los preceptos filosófico-ideológicos de libertar, igualdad y fraternidad desde una perspecti-

va de la razón y; finalmente, adquiere relevancia para las universidades a principios del siglo pasado y se convierte en un eje estratégico para el desarrollo de los individuos dentro del marco del sistema económico capitalista.

Brevemente se puede hacer el recorrido con el ejemplo clásico de Sócrates, quien, aun en la etapa de su edad madura, se ocupaba de continuar indagaciones para conocer y reconocer las cosas y fenómenos de la vida de los griegos, especialmente lo concerniente a la vida social y política de aquella sociedad. A través de la mayéutica, que practicaba con otros filósofos o sofistas, lograba generar pensamientos y nuevos pensamientos sobre una cosa en específico como podrían haber sido la ética, la belleza, la justicia, etc., al final de esos ejercicios emergían nuevos conocimientos para Sócrates y para los participantes de esas discusiones como sus interlocutores y los jóvenes que presenciaban los eventos.

Con un gran salto en la historia, nos encontramos con la idea de la educación para toda la vida en la edad media, época histórica dominada por el pensamiento teológico, pero incluso desde esa perspectiva. Comenio por ejemplo decía sobre el interés del hombre por el conocimiento: “Es inmanente en el hombre el deseo de saber, y no solamente tiene tolerancia en los trabajos, sino inclinación a ellos. Resalta esto de un modo visible en la primera edad y no nos abandona durante toda la vida” (Comenio, 1998, p. 16).

Con otro gran salto nos encontramos con la misma idea, pero en un contexto y personaje diferentes y cuya forma de atender la idea de la educación permanente tuvo implicaciones mayores, el escenario es la revolución francesa y la primera república, el personaje es Nicolás de Condorcet, filósofo, matemático, historiador y político. Como miembro de la Asamblea Legislativa, entre sus iniciativas y propuestas resaltan sus aportaciones en la creación del sistema educación pública francés. El 21 de noviembre de 1792 presenta su célebre Rapport, en el cual se encuentra la idea de la educación continua de la siguiente manera: “continuando la instrucción durante toda la vida se impedirá que se borren de la memoria los conocimientos adquiridos en las escuelas (...) También se le podrá mostrar al pueblo el arte de instruirse por sí mismo” (Tünnermann, 2010).

Hasta aquí, es necesario hacer una distinción conceptual antes de abordar la idea de la educación para toda la vida en el contexto de la época posmoderna. Como puede apreciarse en los ejemplos citados en párrafos anteriores la idea de la educación para toda la vida tenía una concepción amplia para el desarrollo del hombre frente a la realidad objetiva, la realidad abstracta, la realidad teórica y la realidad empírica, así como el desarrollo del conocimiento de sí mismo. Es pues una visión holística el proceso de generación de conocimientos permanentes en el hombre.

Sin embargo, muchos presupuestos sociales y que involucraban a las actividades del conocimiento entraron en tensiones y generaron cambios. Por ejemplo, el acceso al conocimiento que era privilegio exclusivo de las esferas altas de la sociedad como el clero y la aristocracia se extendió poco a poco a las clases sociales más diversas debido a que ese sistema entró en crisis, precisamente en el periodo histórico en que confluyen las ideas de la ilustración y se materializan, por un lado, en la independencia de Estados Unidos y la Revolución francesa y, del otro, la revolución industrial que se expandía desde Inglaterra.

Las ideas liberales, los cambios en las realidades políticas y sociales de las naciones, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, el avance del sistema capitalista como sistema económico y, las tensiones que se originaron entre los propietarios y los proletarios desde la propuesta ideológica del socialismo ejercieron cambios en las formas y fondos de educar a la sociedad desde mediados del siglo XIX y principios del XX.

Es en ese contexto, que se ha dibujado a grandes trazos, que volvemos a la idea de la educación para toda la vida, porque es justo desde ahí que surge una nueva concepción de la idea.

El movimiento obrero inglés tuvo repercusiones en el tema de la educación de ese país, las tensiones orillaron a la discusión filosófica y sociológica sobre los fines de la educación y el papel de los sistemas educativos y el rol de las universidades. El movimiento laborista inglés, desde The workers Educational Association (La Asociación Educativa de los trabajadores, de Inglaterra), excitaban, desde sus congresos de 1919 y 1920, la idea de una reforma de fondo al sistema educativo que proveyera de educación a las clases bajas, particularmente a los adultos:

la educación de los adultos.

Ante el recelo de los laboristas a las universidades que consideraban conservadoras, estos constituyeron instituciones para cumplir con sus objetivos de educación para las clases trabajadoras. Sin embargo, en el seno de las universidades la discusión no fue ajena y también emprendieron ajustes a sus modelos educativos de acuerdo con una nueva realidad social; en 1921 Juan Ramos explicaba, para Argentina y Latinoamérica, los movimientos que en ese momento sacudían a las universidades inglesas y europeas:

En un libro que acaba de ser editado por Mr. John Perry, Vice-Master el Trinity College en Cambridge, con el título de *Cambridge y Essays on Adult Education*, se dicen cosas que señalan con toda precisión cómo encaran los centros universitarios ingleses el problema capital de la enseñanza de los adultos. Así, Mr. Marsbrige afirma que: “Una Universidad debe extender hacia el exterior sus raíces y sus ramas. No puede ser jamás una sociedad cerrada. El día de los patrones ha pasado; hoy es el amanecer del día que será de todo el pueblo”. ¿No es esto mismo lo que ha pretendido decir the Workers educational Association? (Ramos, 1921)

Las reacciones de las universidades y las elites inglesas fueron relativamente rápidas: en un documento oficial del Comité de Educación de Adultos del Reino Unido “describió, en 1919, la educación de los adultos como ‘una necesidad permanente, un aspecto imprescindible de la ciudadanía y, por tanto, debe ser general y durar toda la vida’” (Tünnermann, 2008, p. 122).

Otro momento que impulsó denodadamente la idea, empero, también la trasformó fue el hecho de que la ONU, a través de la UNESCO, acogiera a la educación de los adultos como uno de sus ejes en materia de reconstrucción social desde la Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos, que tuvo lugar después de la segunda guerra mundial en 1945 y cuyo propósito fue “analizar los problemas que en materia educativa debían enfrentar las personas mayores de 15 años en aquellos países que en el periodo de posguerra iniciaban su reconstrucción”. (ANUIES, Lineamientos y estrategias para el fortalecimiento de la educación continua, 2010, p. 11).

Ya en ese trayecto la UNESCO fue determinando el derrotero de la idea de la educación para toda la vida. Primero a través del concepto de educación de los adultos, posteriormente, en la Segunda Conferencia Internacional de 1960, se tuvo como eje la de discusión la continuidad del proceso educativo en relación con la educación de adultos, planteándose como:

Educación continuada en tanto era un proceso que se iniciaba e interrumpía en varios momentos, diferenciados de aquel tipo de educación en el cual el educando transita por el sistema escolarizado si abandonarlo... en 1965 el Comité Internacional de la UNESCO para la Educación de Adultos recomendó que se adoptara el principio de educación permanente. A partir de ese año, la UNESCO estableció que las IES ya no debían dedicarse solamente a la enseñanza tradicional, sino también enfocar su atención en otras necesidades educativas de la comunidad. (ANUIES, Lineamientos y estrategias para el fortalecimiento de la educación continua, 2010, p. 12)

Es así como el concepto ha ido mutando y adaptándose de acuerdo con los diferentes contextos que le impone el desarrollo de la ciencia y la tecnología, pero sobre todo las exigencias que al mismo tiempo la sociedad y las instituciones privadas y públicas configuran como realidades.

Hoy, el consenso general en los científicos sociales del área de la educación, identifican el concepto de educación continua como la educación tendiente a dar “continuidad al proceso previo de aprendizaje que ofrece la educación formal, vinculando al profesional o al estudiante en formación, con la experiencia y con programas académicos flexibles, abiertos, llenando en muchos casos los vacíos que dejan las estructuras curriculares formales” (Pérez de Maza, 2021).

La UNESCO define la educación continua como una condición necesaria para “fundamentar las nuevas competencias y conocimientos requeridos para satisfacer las demandas del mercado laboral y fomentar la movilidad profesional” (UNESCO, La fuerza de trabajo de la primera infancia: Educación Continua y Perfeccionamiento profesional, 2004). Identifica modalidades de educación continua como cursos de capacitación de corta duración y, otros un poco más extensos “que llevan a la obtención de un diploma” (UNESCO, La fuerza de trabajo de

la primera infancia: Educación Continua y Perfeccionamiento profesional, 2004).

En México la ANUIES, en sintonía con la UNESCO define el concepto como “una actividad académica organizada —que forma parte de la educación formal—, dirigida a profesionistas o a personas con formación o práctica profesional, técnica o laboral acumulada que insertos en el medio laboral requieren, sino de actitudes, hábitos y aptitudes para mejorar el desempeño de su trabajo” (ANUIES, Lineamientos y estrategias para el fortalecimiento de la educación continua. 2010, p. 18).

La UAS, afín a la ANUIES y en consecuencia con la UNESCO, en su modelo académico contempla la educación continua a través de “cursos y talleres organizados en tiempos flexibles, de acuerdo con las posibilidades de los participantes” (Rodríguez, García, y Barrera, Modelo Académico UAS, 2017).

Para la UAS la educación continua “constituye una estrategia que implica un conjunto de experiencias que siguen a la formación inicial y que permiten al profesional mejorar, actualizar, y transformar sus competencias para lograr ser pertinentes en contextos de permanente cambio. Los diplomados forman parte de la educación continua” (Rodríguez C., 2017, p. 4).

Discutidas las principales categorías de esta investigación, a través de un acercamiento a los autores más renombrados a nivel internacional y nacional, desde una perspectiva de análisis crítico se abordaron las nominaciones a los fenómenos, así como de sus explicaciones teóricas, para finalmente lograr arribar a una postura teórica a través de la cual realizar esta investigación. Toca ahora definir el método y las técnicas de investigación que permitirán comprender cómo se presenta el fenómeno en una realidad cercana como lo es la FACEAM.

Capítulo **III**

Diseño metodológico

En este capítulo se expone la metodología y técnicas utilizadas en el abordaje y entendimiento del objeto de estudio, así como la enunciación de las estrategias desarrolladas para acercarse de manera racional y objetiva al mismo.

Para tal efecto se hace necesario un trabajo metódico sobre la base de:

- Diseño de investigación del tipo: cualitativo.
- Estrategia investigativa: estudio de casos.
- Método de recopilación de datos: revisión documental y entrevistas a profundidad.
- Técnicas de análisis de datos: de categorización y el análisis de contenido.

III.1 El campo científico del currículo

El currículo se ubica en el campo de las ciencias sociales, en tanto que este, de acuerdo con Weiss y Loyo (1997) es un campo temático de la investigación educativa; esto es, en términos generales, de la pedagogía. Es pues, el currículo un “ente de materialidad simbólica” (Bunge, 2001), un producto hecho por el hombre pero que al mismo tiempo transforma al hombre.

Dentro de la clasificación de las ciencias propuesta por Bunge (2001) *formales y fácticas*, el currículo se corresponde a la segunda categoría, en la disciplina de la pedagogía, debido principalmente a que aun con las diferentes concepciones que de este se han presentado en el capítulo anterior, se presenta una característica común: el currículo es un *ente material*, un *objeto* creado por el hombre a través de *procesos* que implican la atención y observación de *sucesos* históricos, esto significa que es un objeto con dinámica empírica, objetiva... una *cosa* con características que permiten, en el mundo objetivable y, a través del *método*, su observación para experimentar y poner a prueba sus enunciados verificables o, como diría Bunge (2001) desde una perspectiva positivista: “las ciencias fácticas tienen que mirar las cosas y, siempre que les sea posible, deben procurar cambiarlas deliberadamente para intentar descubrir en qué medida sus hipótesis se adecuan a los hechos.”

III.2 Metodología de investigación en las ciencias sociales

Ubicado ya el currículo en las ciencias sociales, es necesario describir y explicar cómo y, a través de qué herramientas se desarrolla la investigación científica en las ciencias sociales para el desarrollo del conocimiento social, esto es: sus enfoques, su método y sus técnicas.

A tal reto tan importante y, en esa misma medida compleja, es imprescindible recurrir a la rama de la filosofía que se enfoca en la cientificidad de las ciencias: la epistemología.

La importancia radica en dilucidar qué fundamentos les otorgan a las ciencias sociales el estatus de *ciencia*, y para ello debemos comenzar por entender “¿qué es esa cosa llamada ciencia?” (Chalmers, 2015). Su complejidad radica en que han existido y existen posturas a favor y en contra de la cientificidad de las ciencias sociales. Tratar de encontrar respuestas obliga a acercarnos a la filosofía, específicamente a la epistemología.

En el diccionario Akal de filosofía (Audi, 2004), epistemología se define etimológicamente compuesta de dos vocablos griegos: *episteme*, (conocimiento) y *logos* (razón), (explicación). Que se traduce a: “estudio de la naturaleza del conocimiento y la justificación y, más específicamente, el estudio de a) sus características definitorias, b) sus condiciones sustantivas, y c) los límites del conocimiento y la justificación.” (p. 292).

Pierre Thuillier (1975), señala que los epistemólogos tratan de responder a preguntas del calibre de las siguientes: “¿cómo se constituye una teoría científica? ¿Cuál es el papel, en la práctica científica, del contexto ideológico y social?” por tanto el objetivo del epistemólogo y consecuentemente el fin de la epistemología “es estudiar la génesis y la estructura de las ciencias, desde un punto de vista lógico y también histórico y sociológico.” (p. 59). Empero, el mismo filósofo aclara:

La epistemología no quiere ser un sistema a priori, dogmático, que dicte autoritariamente lo que debe ser el conocimiento científico... no es su papel (tampoco) el imponer a los físicos o a los biólogos unos métodos y, menos todavía, unos resultados... en una primera

aproximación la epistemología general se propone estudiar la producción de conocimientos científicos bajo todos sus aspectos: lógico, lingüístico, histórico, ideológico, etcétera. (Thuillier, 1975, p. 60)

Por su parte el científico y filósofo argentino, Mario Bunge (2001) define, después de un ejercicio lingüístico usando el recurso de las preposiciones entre dos conceptos: ciencia y filosofía, lo que es la epistemología y lo que implica para las ciencias: la epistemología es “filosofía *de, en, desde, con y para* la ciencia” y señala que un término único que reúne todos los significados de las cinco preposiciones es precisamente *epistemología* puesto “que permite abarcar todos los aspectos que pueden presentarse en el examen de la ciencia: el lógico, el gnoseológico y eventualmente el ontológico.” (Bunge, 2001, p. 127).

Intentar hacer pasar por el examen de la científicidad de las ciencias desde las categorías de la epistemología es tarea harto difícil y no acabaríamos de realizarlo por ahora dado que este no es el espacio, ni es el interés supremo de este trabajo. Sin embargo, sí es necesario enfocar la atención en un aspecto que es ineludible: la discusión de la científicidad de las ciencias sociales, lo que implica no poder escapar del reto discutir sobre su científicidad.

III.3 Epistemología de las ciencias sociales

Sin duda uno de los temas más controversiales de la epistemología moderna es responder a la pregunta: ¿son científicas las ciencias sociales? Pregunta que, al ser planteada así por Ernest Gellner, conjuntando en una sola interrogante los conceptos de ciencia y ciencias sociales adquiere una responsabilidad diferente que al ser cuestionados por separado: ¿Qué son las ciencias sociales? y ¿qué es lo científico? (Gellner, 1984). El mismo autor señala que para responder a la primera cuestión bastaría con señalar el orden de clasificación de aquellas ciencias y disciplinas que, por sus características, sean ubicadas en la torre de las ciencias del espíritu de acuerdo con la convención de un momento histórico de la comunidad científica.

Sin embargo, cuestionar qué les otorgaría a las ciencias sociales la categoría de “ciencias” implica en primera instancia definir qué es ciencia. Sintéticamente (dado que así lo requiere este trabajo): el concepto ciencia “deriva del latín *scire*, que significa saber, conocer; su equivalente en griego es *shopia*, que significa el arte de saber” (RAE, 2021).

Empero, el tipo de conocimiento científico es conocimiento probado. (Chalmers, 2015) señala que las teorías científicas “se derivan, de algún modo riguroso, de los hechos de la experiencia adquiridos mediante la observación y la experimentación. La ciencia se basa en lo que podemos ver, oír, tocar, etc.” Por lo tanto, las opiniones y preferencias personales y las imaginaciones especulativas no tienen cabida en la ciencia. “la ciencia es objetiva. El conocimiento científico es conocimiento fiable porque es conocimiento objetivamente probado” (Chalmers, 2015, p. 11).

Bunge (2001) señala algunos de los rasgos más generalizados del conocimiento científico “es conocimiento racional, sistemático, exacto, verificable y por consiguiente falible.” (p. 18).

Siguiendo con el científico y filósofo argentino, este presenta una distinción de las ciencias en dos ramas: las ciencias formales y las ciencias fácticas: La ciencia formal, de acuerdo con este autor, se fundamenta en conceptos abstractos y en ideas que la misma ciencia crea. Por ejemplo, la base de las matemáticas son los números, una representación para facilitar el conteo de objetos, pero nadie ha visto números. Por su parte las ciencias fácticas se fundamentan en lo material, en los hechos, en lo que puede observarse, estas ciencias o disciplinas buscan el conocimiento a través de la observación y la experimentación por medio del método científico. (Bunge, 2001)

De acuerdo con esta clasificación de Bunge, las ciencias naturales y las ciencias sociales encajarían dentro de la categoría de ciencias fácticas. Por tanto, la sociología, psicología, antropología, economía, educación, etc., son ciencias fácticas y tentativamente buscarían el desarrollo del conocimiento de sus objetos de estudio desde el método científico; empero, aquí inicia lo que (Mardones y Ursúa, 1988) califican como la “cuestión candente”: ¿Cuál es el método para las ciencias sociales?

La discusión es intensa, amplia y antigua, pues para filósofos y cien-

tíficos como Bunge y aquellos identificados como positivistas y neopositivistas, el método científico que debiera prevalecer en las ciencias fácticas es aquel que ha comprobado su eficacia en el desarrollo objetivo de la ciencia y la tecnología; esto es, el método que desarrollan las ciencias físicas.

La disputa epistémica se presenta de manera muy clara en el siglo XIX en el marco de los efectos sociales, económicos y políticos de las revoluciones industrial y francesa. En esa época Saint Simons primero y, seguidamente A. Comte sientan las bases para una nueva ciencia cuyo objeto de estudio va a ser el hombre: su historia, lengua, usos e instituciones: la sociología.

Sin embargo, para esa época no estaba a discusión el método científico desarrollado por las ciencias naturales, concretamente el de la física y la matemática, pues sus avances, descubrimientos y aplicaciones para el entendimiento, transformación y por tanto dominio de la naturaleza en beneficio de la vida cotidiana del ser humano y de manera decidida en la productividad industrial ponía de manifiesto su valía.

Por la preeminencia del método científico de las ciencias naturales, es que los padres de esa nueva ciencia social adoptaron y adaptaron como modelo de investigación el que se usaba para las ciencias formales como la física, para la naciente sociología, denominándole método positivo.

En términos generales y salvando gran parte del desarrollo histórico de esta corriente positivista, así como algunos de sus matices, se puede señalar que esta corriente epistémica utiliza la metodología cuantitativa para medir, pesar, contar los objetos y fenómenos para entender, explicar y eventualmente predecir la realidad.

Saint Simons y A. Comte al adoptar como modelo científico el método utilizado por la física para la naciente ciencia del hombre y la sociedad, en ese momento se asumieron parte de esa corriente metodológica y ligan a la sociología y a las ciencias sociales con una tradición filosófico-científica milenaria: la tradición galileana.

La tradición galileana, caracterizada epistémicamente así por el uso del método científico dominante en las ciencias naturales, descrito líneas atrás. Lleva el nombre de Galileo Galilei, no porque con él se haya

inaugurado, sino porque ha sido este experimentador quién recupera de la antigua civilización griega además de la aplicación de las matemáticas como herramienta para entender y explicar el mundo, la actitud de experimentar. Poner a prueba las conjeturas. Es por ello que la tradición galileana hunde sus raíces hasta los presocráticos griegos e inaugura en la edad media lo que se conoce en occidente como la ciencia moderna.

Empero, frente a esta corriente denominada galileana muy pronto se conformó otra corriente metodológica conocida, mayormente, como hermenéutica que, a diferencia de la positivista, esta va a presentar una diferente perspectiva metodológica orientada a comprender la naturaleza de su objeto de estudio y para ello es necesario abordar al objeto de estudio no solo para entender y explicar sus constitución y el “cómo” se presenta y qué causas lo presuponen, sino ubicar el objeto de estudio, en este caso el hombre, la sociedad y sus actos, dentro de su contexto cultural, sociohistórico y considerando también la perspectiva cultural desde la que el propio investigador aborda al objeto de estudio.

Los precursores de esta corriente metodológica son las “figuras de Droysen, Dilthey, Simmel y Max Weber, con los neokantianos de la escuela de Baden, Widelband y Ricket. Fuera de Alemania se suele citar al italiano Croce y al inglés Collingwood como representantes afines a los anteriores” (Mardones y Ursúa, p. 22)

Por lo anterior, se considera que la corriente hermenéutica tiene como perspectiva metodológica el método cualitativo. Esta corriente metodológica tiene también un anclaje histórico antiguo en la tradición aristotélica, dado que a diferencia de la tradición galileana que se pregunta por el “cómo” de las cosas, Aristóteles se preguntaba por el “por qué” de los fenómenos, tratando de comprender las causas ultimas de los objetos y los fenómenos.

Así las cosas, de manera general y en términos alemanes hay una distinción epistémica en las ciencias sociales que aun en nuestros días genera controversia: *Erklären* y *Verstehen*.

El positivismo insiste en que la explicación causal (*Erklären*) es la única forma de explicación científica y por lo tanto es la que debe utilizarse en cualquier ciencia, inclusive en las ciencias sociales, pero los hermeneutas consideran que en los fenómenos humanos lo importante es la comprensión (*Verstehen*), sin lo cual no es posible el conocimiento social.

No obstante, la exposición anterior sobre el nacimiento de las ciencias sociales y las dos tradiciones científicas que presuponen dos tipos de método científico, en sus orígenes contrapuestos, aún no hemos respondido, independientemente de la adopción del método científico denominado positivismo a las ciencias sociales si estas son o no científicas, dado que aún de manera general en las ciencias sociales no ha sido posible determinar leyes generales que expliquen muchos, sino es que la mayoría de los fenómenos sociales y tanto menos alcanza la dimensión de la predicción.

Por otro lado, al método hermenéutico, sus principales detractores, le señalan como generador de pseudociencias dado que, según ellos, sus resultados tampoco generan explicaciones válidas puesto que el método carece de objetividad al inmiscuir el investigador sus valores y predisposiciones culturales en el momento de hacer la investigación; esto es, que deliberadamente se aleja de la objetividad científica.

Hasta aquí, más allá de la discusión entre las dos tradiciones científicas, la parte histórica no deja en claro la científicidad de las ciencias sociales. Se tratará de arrojar más luz al respecto abordando dos aspectos al análisis epistemológico desde su dimensión ontológica propuesta por Ernest Gellner: a) los rasgos inequívocos de una postura científica independientemente de los matices entre cada una de las dos tradiciones y, b) las repercusiones sobre el universo cognoscitivo y sus aplicaciones en el orden social.

En su ensayo “el rango científico de las ciencias sociales” (Gellner, 1984) concluye que estas sí adquieren el rango de científicas debido a que, a nivel de métodos de investigación aplicados para la generación de conocimientos, presentan rasgos destacados en que las diversas teorías de la ciencia señalan: “a) presencia de hipótesis bien articuladas y puestas a prueba sistemática de las mismas; b) medición cuantitativa precisa, y operacionalización de los conceptos; observación meticulosa con arreglo a métodos públicamente comprobables; d) estructuras conceptuales complejas y rigurosas; e) paradigmas compartidos, al menos por grandes comunidades académicas, que resisten la prueba del tiempo.” (Gellner, 1984, p. 619).

Coincidiendo con lo anterior, la respuesta a ¿son científicas las ciencias sociales? la respuesta es sí, sí lo son. Empero, por cuanto, a sus re-

percusiones en el universo cognoscitivo y sus aplicaciones en el orden social, la respuesta no es un contundente *no*. Y, es aquí a donde apuntan los focos de los críticos de las ciencias sociales que, al compararlas con los resultados de las ciencias formales, los resultados y aportes de las ciencias sociales son muy discutibles. “si preguntamos si existe una actividad cognoscitiva consensual y generalizada, radicalmente discontinua respecto a las percepciones y técnicas del pensamiento ordinario, y que permite inequívocamente acumular conocimientos a un ritmo sorprendente e inconfundible (*como las ciencias formales*), la respuesta es obvia (*negativa*).” (Gellner, 1984, p. 620)

Otros científicos y filósofos de la ciencia concluyen también en no escamotear el carácter científico a las ciencias sociales; sin embargo, sí les condicionan a métodos positivistas o neopositivistas como es el caso de Mario Bunge o Karl Popper.

Empero, mientras esta discusión sigue su curso y los científicos sociales abonan con técnicas y métodos menos discutibles en las ciencias sociales, hoy hay un acercamiento a la realidad desde enfoques de investigación que se desprenden de las tradiciones filosófico-científicas reseñadas con anterioridad: métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos que permiten de una u otra manera entender y comprender la realidad social.

III.4 Enfoques de investigación cuantitativo, cualitativo y mixto

Como se ha mencionado en el apartado anterior las distinciones epistemológicas sobre las formas de acercarse y tratar de entender, explicar y/o comprender la realidad social han decantado en lo que se denomina enfoques de investigación que, por un lado, se sustentan en las tradiciones científicas que ya se han comentado y, por otro, de esos enfoques surgen métodos y técnicas de investigación. Así, de la tradición galileana surge el enfoque cualitativo y, de la tradición aristotélica y weberiana emerge el enfoque cuantitativo.

A continuación, intentaremos describir en qué consisten uno y otro, cuáles son sus características, a qué fenómenos de estudio se adaptan

mejor y cuáles son sus técnicas y herramientas metodológicas de investigación que mayormente se les identifica.

III.4.1 Sobre el enfoque de investigación cuantitativo

El enfoque cuantitativo de investigación en las ciencias sociales, como ya se ha mencionado, tiene sus fundamentos y antecedentes, en términos generales, en el positivismo de Comte y Durkheim y el neopositivismo o pospositivismo de Popper. En términos de T.S. Kun, el enfoque cuantitativo se asienta sobre la base del paradigma explicativo de la investigación científica. Lo que significa, la búsqueda de generación de conocimientos a través de la experimentación objetiva: medir, pesar, contar los objetos y fenómenos para entender, explicar y eventualmente predecirlos.

Es así como, desde este paradigma, para el entendimiento y explicación de los fenómenos sociales, el acercamiento es mediante el uso de estrategias estadísticas basadas en la medición numérica, lo cual permitiría al investigador proponer patrones de comportamiento y probar los diversos fundamentos teóricos que explicarían dichos patrones (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

Sin embargo, habrá que señalar que en el desarrollo histórico del enfoque cuantitativo (anclado desde su origen en la perspectiva positivista), ha habido, a través de la crítica epistemológica especialmente la de Karl R Popper con su propuesta metodológica del falsacionismo frente al inductivismo empírico realizado por las ciencias formales y adoptado por las ciencias fácticas, un reconocimiento de que el objetivismo no es posible dado que el acercamiento al objeto de estudio está afectado, en principio, desde la propia forma en que es abordado por el investigador; esto es su subjetividad.

III.4.2 Sobre el enfoque de investigación cualitativo

El enfoque cualitativo, como se ha mencionado en líneas atrás, prefigura métodos de investigación orientados a la *comprensión* (Verstehen) de las acciones o fenómenos sociales. Llegar al nivel de la comprensión

de la acción social y/o los fenómenos sociales implica, desde la óptica weberiana, considerar que la acción social está cargada de sentido y significado, desde ahí la comprensión significa “aprehender (asir, agarrar, captar intelectualmente un objeto) el significado interno de los fenómenos sociales. La comprensión para Weber es aprehender el sentido que cada actor atribuye a su conducta propia” (Sánchez G. M., 2015).

Visto así el concepto de comprensión, epistemológicamente pasa necesariamente por la acción interpretativa y, esta no puede llevarse a cabo sin la mediación del lenguaje y sin la consideración de los estados internos del sujeto. De lo anterior, esta perspectiva metodológica ha dado lugar a que se le califique de cualitativa.

El término de cualitativo es utilizado para referirse a aquella contrastación que no manipula variables y usa procedimientos no estandarizados para recoger los datos (grupos de debate jerárquicamente organizados, entrevistas no sistematizadas, estudios de casos, etnografías, historias de vida o la observación participante). Además, el investigador se implica en la situación de observación y no define operacionalmente sus variables; no realiza mediciones de las variables o utiliza el grado mínimo de medición (variables categóricas). El grado de control de variables extrañas es mínimo y no se utilizan las estadísticas ni el modelo lineal para medir la covariación existente entre variables (Ramírez, 1995).

Sánchez (2015) señala que la metodología cualitativa está relacionada con:

La subjetividad y el inconsciente (psicoanálisis), los significantes y los significados de las palabras y los signos (lingüística y semiología), el sentido de los mismos (semántica), la interpretación de los símbolos (hermenéutica), la cultura (antropología), la percepción de la realidad (fenomenología) y sobre la sociedad (sociología)” (p. 22).

III.4.3 Sobre los métodos mixtos

Los métodos cuantitativo y cualitativo, que en sus orígenes significaron una dicotomía metodológica y, con posiciones exclusivistas a nivel epistémico, como ya ha quedado asentado en apartados anteriores,

hoy día ya no necesariamente es así. Actualmente van ganando terreno posicionamientos científicos más tolerantes a nivel epistémico y metodológico, con enfoques de investigación que significan un continuo, en algunos casos, complementarios y entrecruzados para otros.

Desde la década de los ochenta del siglo pasado, ya Mardones y Ursúa (1988), concluían que “la explicación científica ni es solo causalista, ni solo teleológica o hermenéutica. El postulado de la complementariedad se va abriendo paso y transitando de un mero deseo a concreciones metodológicas justificadas” (p. 35).

El postulado del que hablan los autores citados se refiere al aporte de Freud, Habermas y Apel, que desde el psicoanálisis veían la superación dicotómica desde la medicación dialéctica del *Verstehen* o comprensión hermenéutica mediante el *Erklären* o la cuasiexplicación.

Es decir, es posible y se debe hacer ciencia social crítico-hermenéutica con un método que necesariamente tiene que utilizar tanto la interpretación como la explicación por causas (...) si los positivistas entendieran que en las ciencias históricas y sociales el verdadero interés es comprender los fines y motivos por los que acontece un hecho, lo cual es distinto de una explicación causal, estaríamos en el camino de la complementariedad de los métodos. (Mardones y Ursúa, 1988, p. 33)

Uno de los autores más reconocidos y citados, a nivel mundial, en el tema de los métodos de investigación, especialmente por sus aportes al entendimiento de los métodos mixtos es John Creswell, quien coincidiendo con las conclusiones de Mardones y Ursúa señala que los métodos mixtos “es un enfoque para investigar que combina o asocia ambas formas cualitativa y cuantitativa (...) es más que simplemente recolectar y analizar ambos tipos de información; involucra el uso de ambos enfoques conjuntamente” Creswell (2009).

En este mismo orden de ideas, Pérez (2011), presenta una descripción bastante amplia sobre la génesis y desarrollo de los métodos mixtos a propósito de la discusión epistemológica en la comunidad científica, y su aplicación a nivel de sus estrategias y técnicas en diversas áreas del conocimiento como la educación, enfermería, medicina, psicología y comunicación “en el entendido de que el uso de más de un método

potenciaba la posibilidad de comprensión de los fenómenos en estudio, especialmente, si estos se refieren a campos complejos en donde está involucrado el ser humano y su diversidad.” (Pérez, 2011, p. 17).

En la actualidad los métodos mixtos no hacen referencia a un uso necesariamente continuo en la investigación; esto es, ir del método cualitativo al cuantitativo y/o viceversa. No es pues, únicamente, la suma de las dos. Pérez (2011) sostiene que se obtienen mejores resultados al trabajarse de manera integrada puesto que se genera la posibilidad de analizar el objeto de estudio de manera más holística.

III.4.4 Sobre las técnicas de los métodos cuantitativo, cualitativo y mixto

En este apartado se identifican, en la siguiente tabla, las estrategias y técnicas de investigación correspondiente a cada método desde a la perspectiva de Creswell:

Métodos de investigación y técnicas según su tipo.		
Métodos cuantitativos	Métodos mixtos	Métodos cualitativos
Predeterminados. • Instrumentos basados en preguntas. • Datos de conducta, datos de actitud, datos observacionales y datos censados. • Análisis estadísticos. • Interpretación estadística.	• Ambos métodos predeterminados y emergentes. • Preguntas abiertas y cerradas • Múltiples formas de datos establecidas en todas las posibilidades. • Análisis estadístico y de texto interpretación de bases de datos cruzados.	• Métodos emergentes. • Preguntas abiertas datos de entrevistas, datos de observación, datos documentales, y datos audiovisuales. • Análisis de texto e imágenes • Interpretación del tema y patrones.

Fuente: (Cresswel, 2009, p. 24).

Una vez que se han abordado los enfoques y métodos de investigación

para, desde ese análisis, tener los elementos para definir el método más adecuado para desarrollar la investigación, a continuación, se desvela el método y las técnicas de las que se apoya este trabajo, pensando en que, de acuerdo con las características del objeto de estudio, así como de los objetivos que se persiguen, el método que a continuación se señala es el más pertinente.

III.5 Enfoque y método adoptados

Por la naturaleza del objeto de estudio el enfoque corresponde al cualitativo y, por el tipo de objetivos que se persiguen y que están en correspondencia con la naturaleza del objeto de estudio se adopta el estudio de casos como estrategia de investigación.

Para esta investigación, el diseño curricular en la fase de fundamentación del PE de Diplomado en Mercadotecnia se le considera el “caso”, no solo a abordar, sino a construir; y para ello se requiere del acercamiento al fenómeno desde la experiencia del investigador, desde la expertiz de los diseñadores curriculares de la UAS, los responsables de los programas de la FACEAM, profesionales de la mercadotecnia y el análisis teórico-empírico actual del fenómeno.

Por lo tanto, desde la perspectiva metodológica del estudio de casos, el fenómeno se presenta como una abstracción en proceso en construcción desde una perspectiva dialéctica en la que contribuyen los sujetos que interactúan con el fenómeno y las características y condicionamientos del contexto en el que se desarrolla.

Sin embargo, es conveniente describir con mayor claridad el método señalado a fin de aportar al lector los elementos de análisis que permitan entender por qué este método es el adecuado para esta investigación.

III.5.1 Sobre la estrategia de investigación del estudio de casos

Antes de definir al método de estudio de casos, conviene aclarar desde qué perspectiva epistemológica se le aborda. Es importante esta tarea porque el estudio de casos es definido y usado como método de inves-

tigación en los tres enfoques de investigación: en el cuantitativo, en el cualitativo y en el mixto.

Quizá esta cualidad del método de estudio de casos se deba a la flexibilidad que el método permite para describir, explicar o comprender un fenómeno u objeto de estudio. Lo que quiere decir que algunos investigadores lo asumen como estrategia de investigación desde el enfoque cualitativo como del cuantitativo, así como desde una perspectiva integradora.

Los dos investigadores más consultados y citados sobre este método de investigación, por menos en América, son los estadounidenses Robert K. Yin y Robert E Stake. Por la producción científica identificada en la red, a los dos se los puede ubicar en términos generales, en el paradigma cualitativo. Sin embargo, se pueden encontrar diferencias en el uso del método de estudio de casos en cada uno de ellos.

Las diferencias son muy sutiles; empero si solo hay un acercamiento a la obra de los autores para identificar conceptualmente al método de estudio de casos, las diferencias podrían llegar a parecer ingentes.

En términos conceptuales Yin (2003) define a los estudios de casos como aquellas estrategias de investigación preferidas “cuando las preguntas ‘cómo’ y ‘por qué’ son realizadas, cuando el investigador tiene poco control sobre los eventos, y cuando el foco está en un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real” (p. 2).

Stake (1999) por su parte lo define como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 13).

Hay quienes, en términos generales, desde la definición conceptual y las técnicas de recolección de información señaladas por cada autor los ubican en uno u otro enfoque, como Garcilazo (2011), que apoyado sobre el análisis de Appleton (2002), señala que ambos autores abordan el estudio de casos “desde ópticas diferentes. Yin se basa en el paradigma positivista mientras que Stake se apoya sobre el paradigma constructivista”. (Garcilazo, 2011, p. 2).

Sin embargo, el análisis de Garcilazo resulta parcialmente cierto, debido a que por un lado Yin (2003) argumenta que el estudio de casos regularmente atiende la dimensión explicativa de la investigación;

empero aclara que también puede ser complementado por otros 2 tipos: estudios de caso descriptivo y estudios de casos exploratorios (p. 3).

Quizá lo que genera confusión sean las técnicas de recolección de información que regularmente se relacionan a las investigaciones con fines descriptivos y/o exploratorios, que son aquellas de recolección de datos cuantificables. Al respecto Yin (2003) aclara que en el método de estudio de casos se pueden identificar:

Algunas situaciones en que todas las estrategias de la investigación podrían ser pertinentes (como la investigación exploratoria), y otras situaciones en que 2 estrategias podrían ser consideradas igualmente atractivas... también podemos usar más de una estrategia en cualquier estudio dado (por ejemplo, una encuesta dentro de un estudio de caso o un estudio de caso dentro de una encuesta). A este punto las varias estrategias no son mutuamente exclusivas. (p. 7)

En este mismo orden de ideas Stake en su obra (*Investigación con estudio de casos*, 1999), sin caer en exclusivismos, reconoce el uso del enfoque cuantitativo del método de estudio de casos a través de una posición de descarte: “no me interesan tanto los estudios de casos cuantitativos en los que se destaca un conjunto de mediciones del caso, una serie de variables descriptivas, comunes en medicina y en educación especial” (p. 13) y a continuación, a pie de página de su obra, recomienda a los interesados en el enfoque cuantitativo del estudio de casos a las propuestas de Yin.

Para el desarrollo de la investigación que aquí se plantea, el enfoque adoptado es el de Stake, mismo que se ira desvelando en la medida que se desarrolle la estrategia metodológica.

III.5.2 Diseño metodológico

Llegado a este punto, a continuación, se describen el conjunto de procedimientos utilizados para dar respuesta a las preguntas de investigación y cumplimentar con ello los objetivos planteados.

El estudio de caso es el Programa Educativo de Diplomado en Mercadotecnia, considerando las delimitaciones señaladas en el apartado de planteamiento del problema; el tipo de caso es intrínseco, en tanto que,

de acuerdo con Stake (1999), en este tipo de casos lo que se plantea es la necesidad de analizarle y comprenderle de manera particular, responder a *cómo* es y *cómo* se desarrolla en un contexto definido como lo es la FACEAM de la UAS; partiendo del supuesto de que la UAS tiene una metodología de diseño curricular para sus programas educativos, de ahí que la pregunta de investigación central y, guía de este trabajo es: ¿Cómo es el diseño curricular de Programas Educativos de diplomados en la UAS? Por cuanto, a la recolección de datos e información, se ha recurrido a dos estrategias: análisis de documentos y, entrevistas. La estrategia de análisis de datos e información es la de clasificación y categorización.

Los medios de registro de datos e información usados para el caso de la estrategia de análisis de documentos han sido las fichas bibliográficas, fichas electrónicas, fichas de resumen, fichas textuales, fichas de paráfrasis, fichas de contenido. Todas ellas realizadas en el programa informático Word.

Para la estrategia de entrevistas el registro y resguardo de información se hizo con la utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) como lo es la grabación de material audiovisual a través de la plataforma zoom, misma que fue requerida debido a que los informantes clave solicitaron esa vía para garantizar los cuidados protocolarios en la etapa de pandemia y, el registro manual en notas de aquellos elementos clave de las entrevistas.

Finalmente, para el análisis de los datos e información obtenidos a través de las dos estrategias planteadas se analizaron a través de la técnica de categorización. Esto es, la identificación, jerarquización y ordenación de categorías y subcategorías conceptuales.

Enfoque	Método	Técnicas recopilación de datos	Registro de datos	Instrumentos	Técnicas de análisis de datos Woods 1995
Cualitativo	Estudio de caso	Análisis de materiales escritos (Woods 1995) Entrevista no estructurada / abierta	Notas de campo Videos a través de plataforma digital	Registro de análisis de documentos Guía de entrevista	Clasificación y categorización

Fuente: elaboración propia.

III.5.2.1 Análisis de documentos

Para dar respuesta a la pregunta de investigación con la primera estrategia análisis de documentos, se consideran los siguientes argumentos: para el diseño de la pregunta de investigación se pensó en la propuesta de Stake (1999), quien recomienda que para la formulación de las preguntas de investigación se considere su estructura a partir de temas como estructuras conceptuales

Puesto que toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que necesita, puentes conceptuales que arranquen lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guían la recogida de datos, y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas (...) los temas de investigación pueden ser buenas preguntas de investigación para organizar un estudio de casos (...) -y- las preguntas temáticas (...) constituyen una valiosa estructura conceptual para la organización del estudio de casos. (p. 27).

La pregunta que se plantea intenta cumplir con todas las dimensiones que señala el autor; parte de cuestionar sobre el estado en que se presenta el fenómeno, mismo que es un caso en particular, que adquiere objetivación en el mundo real dentro del contexto actual de una institución

de educación superior como la FACEAM y, del cual el investigador no tiene ningún tipo de control.

Al mismo tiempo, la pregunta da sentido a la investigación, le otorga estructura y sentido desde categorías y conceptos que construyen el objeto que se intenta comprender en su contexto.

Para llegar a la posibilidad de categorizar en la investigación cualitativa implica, primero, muchas de las veces implementar la técnica de análisis de documentos. Woods (1995) señala que, aunque muchas de las veces la utilización de materiales escritos o impresos son un apoyo útil a la investigación, “constituyen el cuerpo principal de datos” (p. 106). Señala que los materiales escritos que más ampliamente se utilizan son los documentos oficiales, los personales y los cuestionarios.

El mismo autor señala que la utilización de estos materiales desde el enfoque cualitativo es muy peculiar, pues aun cuando puedan contener información útil, han de ser siempre contextualizados en las circunstancias de su construcción. Advierte también que no siempre los datos contenidos en los documentos presentan la verdad absoluta de un fenómeno, dado que no siempre los documentos registran todos los aspectos que pueden influir en la percepción del fenómeno en la realidad o, incluso que los propios materiales no estén exentos de la subjetividad oficial de las personas o instituciones que realizan los propios documentos. (Woods, 1995)

El autor aconseja que, para salvar esas discrepancias en la investigación, se puede conjuntar la estrategia de análisis de documentos con otras estrategias como la entrevista y la observación, ya que así pueden llegar a “constituir una poderosa combinación de métodos en caso de concordar, y ponen de relieve un problema interesante, que requiere atención en caso de discrepancia.” (Woods, 1995, p. 106).

Cabe señalar aquí que, el análisis de la metodología de diseño curricular para diplomados de la UAS, contenida en sus documentos oficiales, será analizada desde las cuatro fases de diseño curricular propuestas por Díaz-Barriga y et al. (2008), misma que ha sido desarrollada en el apartado de marco teórico de este trabajo.

Los documentos identificados en el portal web de la Universidad Autónoma de Sinaloa son los siguientes: Reglamento General de

Educación Continua (RGEC), Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes y Programas de Estudio (RGPAMPPE) y el documento denominado Plantilla de Diplomado 2021. Mismos que se pueden consultar en los anexos de este trabajo y en los links del portal universitario.

III.5.2.2 Entrevista

Woods (1995) señala que la entrevista a menudo es el único modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas.

Empero, para lograr obtener información valiosa a través de la entrevista, los elementos que integran esta estrategia deben cumplir con algunas características y criterios mismos que a continuación se desarrollan a través de la definición y explicación de Deslauriers:

La entrevista de investigación, como técnica de recolección de información en investigaciones cualitativas, se ha convertido, quizá, en el instrumento más utilizado por los investigadores según Deslauriers (2004), quien además la define como:

Una interacción limitada y especializada, conducida con un fin específico y centrada sobre un tema particular. La entrevista aparece como una especie de conversación y comparte varias características con los intercambios verbales informales; sin embargo, se distingue por varios puntos. En primer lugar, simula una situación donde una de las partes es considerada más experta que la otra —el entrevistado y el entrevistador, respectivamente— y donde las reglas de conducta son más bien imprecisas.

... la relación entre el investigador y la persona interrogada es asimétrica en el sentido que habitualmente el investigador plantea las preguntas y la persona interrogada responde (p. 34).

Deslauriers (2004) señala que la entrevista en la investigación cualitativa tiene un fin y ese fin es obtener información relacionada con el objeto de estudio desde la perspectiva de la o las personas entrevistadas, “y así saber lo que piensan y aprender cosas que no se pueden observar directamente como los sentimientos, las ideas, las intenciones.” (p. 35).

Agrega que el principio fundamental de la entrevista en la investigación cualitativa “es el de ofrecer un marco en el interior del cual las personas que responden expresan sus comprensiones de las cosas en sus propios términos.” (p. 35).

Para conseguir lograr llegar al objetivo de la entrevista, resulta de mayor importancia, y por ende de mayor atención, la generación de un clima (ambiente) en donde se lleva a cabo el proceso de la entrevista, que, incluso, la batería de preguntas. El autor acentúa que:

La regla de oro de todo entrevistador es la aceptación incondicional de lo que dice la persona; si el investigador considera que es importante encontrar tal o cual persona —informante clave— y que esta se tome el tiempo de responder a sus cuestiones, vale la pena escuchar lo que ella dice. No hay verdad ni falsedad en el punto de partida sino solamente un investigador que intenta comprender. La cortesía y el interés sincero del investigador por lo que la persona interrogada tiene que decir darán a ésta un sentimiento de satisfacción y aumentará su placer al hablar, especialmente si tiene la impresión de ofrecer informaciones importantes y si no está muy ocupada. (Deslauriers, 2004, p. 35)

Al centrarnos a los tipos de entrevistas que consensuadamente los científicos sociales más usan en investigación se pueden identificar generalmente dos tipos: A) entrevistas estructuradas, que son “típicamente ‘administradas’ a un grupo grande de sujetos... regularmente adoptan una forma estandarizada: el investigador formula las preguntas en términos idénticos para asegurar que las respuestas sean comparables” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 101). A este tipo de entrevistas se les ubica regularmente en el enfoque de investigación cuantitativa; empero, se suele identificar también en el enfoque cualitativo cuando, sin perder sus características principales de estandarización y masificación o para grupos amplios de entrevistados, el diseño de las preguntas orienta a respuestas en tipo de escalas. B) Entrevistas en profundidad, se les señala como las más apropiadas para el enfoque de investigación cualitativo,

En contraste con la entrevista estructurada, estas son flexibles y dinámicas... no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas... Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos

reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (Taylor y Bogdan, 1987, p. 102)

Las entrevistas en profundidad se dividen a su vez en tres tipos: A) historia de vida, el investigador trata de “aprender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias... como una autobiografía común” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 102). B) las que se dirigen al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. “En este tipo de entrevistas nuestros interlocutores son informantes en el más verdadero sentido de la palabra. En tanto informantes su rol no consiste simplemente en revelar sus propios modos de ver, sino que deben describir lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 103). C) El tercer tipo de entrevistas cualitativas de profundidad tiene la finalidad de proporcionar información de “un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas. Se utilizan para estudiar un número relativamente grande de personas en un lapso relativamente breve” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 103).

En lo que respecta a los informantes, Deslauriers (2004), subraya que la calidad de la investigación cualitativa es directamente proporcional a la calidad de los informantes; que, si bien no hay un modelo ideal, sí se reconocen algunos criterios. Esos criterios, según Spradley (1979) citado en Deslauriers (2004) son:

En primer lugar, el informante hace parte de la colectividad que lo ha socializado, la conoce, participa coma si bien él no la piensa así. El buen informante será espontáneo, libra su cultura tal cual coma sin tomar distancia con su medio... además, el informante deberá estar aún comprometido en su medio. (p. 39)

Por cuanto a lo que concierne a la información que se recopila de los informantes, Deslauriers (2004), recomienda establecer algún tipo de control de calidad de la información que otorgan los informantes, no

porque se piense que los informantes estén dispuestos a mentir; sin embargo, tampoco

... están libres de toda sospecha... pese a toda la empatía que se pueda tener por los sujetos, se debe controlar la calidad de las informaciones: que el investigador recurra a la entrevista, a la historia de vida o a la observación participante, de todas maneras, debe verificar sus fuentes... esto no quiere decir que él debe forzar a la persona a probar todo lo que dice. Se debe simplemente tener el ojo abierto, el oído atento y verificar la fuente de sus informaciones... no hay una vía real hacia la verdad ni a la seguridad contra el error... (Pero) los errores aparecen rápido para que se les pueda descubrir, si el investigador trabaja sus datos. (p. 53)

Sobre este último aspecto Woods (1995) invita al investigador a estar alerta a aquellas posibles influencias que orienten al informante a ajustar sus juicios y opiniones y llegar a distorsiones entre el relato y los hechos. Para tratar de acercarse lo más posible a verdad de los hechos a través de la entrevista existe un recurso: la validación de los relatos. Y esta pasa por una estrategia de cuatro técnicas:

- a) Mantener más de un encuentro con el informante clave.
- b) Reuniones o entrevistas con otros informantes a través de los cuales se pueda cotejar la información obtenida.
- c) Validación del demandado. Esto es la devolución del relato al informante para su apreciación.
- d) La triangulación. Esta técnica tiene que ver con un análisis tanto de la información recabada por los informantes clave como de otros informantes que intervienen en el fenómeno estudiado, así como de observaciones directas por parte del investigador y la revisión de documentos relacionados directamente a las categorías de análisis que se quieren obtener del informante. (Woods, 1995)

La selección de los informantes se realizó de acuerdo con las recomendaciones acordes al método cualitativo de recolección de información a través de un diseño no probabilístico de selección intencional. Esto es: selección de informantes no dirigida a la cantidad de casos sino al potencial de cada uno en función de obtener opiniones y valoraciones

diversas que reflejen una visión amplia de la realidad estudiada. (Vara, 2012).

Con las recomendaciones anteriores se entrevistó, a la Dra. Grecia Sánchez Rodríguez quien, en el momento de la entrevista, se desempeñaba como responsable del Programa para la Revisión de la Oferta Educativa y Académica de la Secretaría Académica de la Universidad Autónoma de Sinaloa. El tipo de entrevista que se seleccionó fue la entrevista semiestructurada, para ello el instrumento que sirvió de apoyo para las entrevistas ha sido una guía de entrevista con dos preguntas detonadoras y, la libertad para desarrollar preguntas a lo largo de la entrevista.

El segundo informante clave, se trató de la Dra. Concepción Suastegui Barrera, quien al momento de la entrevista se desempeñaba como coordinadora de Investigación y posgrado y, responsable de los programas de diplomado de la FACEAM. Igualmente, el tipo de entrevista seleccionado para el segundo informante fue la entrevista semiestructurada, para ello el instrumento que sirvió de apoyo para las entrevistas ha sido una guía de entrevista con dos preguntas detonadoras y, la libertad para desarrollar preguntas a lo largo de la entrevista.

III.5.2.3 Categorización

Para poder recabar datos e información de manera eficiente y eficaz a través de las estrategias señaladas resulta de suma importante localizar el orden lógico en la construcción teórico-conceptual de los objetos de estudio y para ello, de acuerdo con Romero (2005), es muy importante para la investigación científica cualitativa, tener pleno conocimiento de lo que significa y lo que implica la categorización para este tipo de investigaciones, señala que este aspecto ha representado un espacio de abordar y recomienda hacer una aproximación de sus componentes, características, criterios y proceso para lograr que en la acción investigativa exista la relación entre la teoría y la práctica.

La palabra categoría se refiere a un concepto que:

... abarca elementos o aspectos con características comunes o que se relacionan entre sí. Esa palabra está relacionada a la idea de clase

o serie. Las categorías son empleadas para establecer clasificaciones. En este sentido, trabajar con ellas implica agrupar elementos, ideas o expresiones en torno a un concepto capaz de abarcar todo eso. Este tipo de procedimiento, de modo general, puede ser utilizado en cualquier tipo de análisis en investigación cualitativa. (De Souza, 2007, p. 55)

Visto así, la categoría, dentro de la investigación cualitativa, hace las veces de un concepto que puede estar relacionado con situaciones, problemas, contextos, opiniones, acontecimientos, sentimientos o relaciones personales, entre otros. Entonces cada categoría de análisis en la investigación representa un concepto que se usa en el proceso investigativo para ir explicando el problema planteado inicialmente.

La categorización, entonces, es una estructura conceptual en la que se requiere de la agrupación sistemática y jerárquica de aquellos conceptos o ideas generales (categorías), planteadas en la investigación, que necesitan ser atomizados en sus partes constitutivas para tener de ellos una comprensión completa, esto es, subcategorías.

De acuerdo con Romero (2005) la categorización puede realizarse de forma deductiva o inductiva:

... en la primera el investigador espera tomar de los referentes teóricos para deducir las categorías y subcategorías y en la segunda el investigador previamente organiza la información que va a extraer de acuerdo con el diagnóstico. En otras palabras, en la deductiva el investigador establece la categorización y en la inductiva de la información recogida nacen las categorías. (p. 3)

Por su parte, Galeano reconoce otras formas diferentes de categorizar como la revisión de la literatura, el marco teórico y el problema de investigación para elaborar una lista inicial de categorías y aplicarlas en el análisis.

... Si se encuentra que algunas categorías no están suficientemente sustentadas se puede volver al campo a recoger más información que sirva para sustentar determinada categoría. También en este punto se puede utilizar tablas, figuras o matrices que ayudan a la generación de sentido o significado a los datos (Galeano, 2004, p. 23).

III.5.2.4 Validez

Como estrategia de validación de la información vertida por los informantes, se utilizó la estrategia de *validación de relato* propuesta por Woods (1995), para ello la entrevista realizada, vía la plataforma web Zoom, se transcribió y fue enviada (junto con la grabación) a los informantes para que cotejasen la información compartida y pudiesen corregir, profundizar o ampliar la información a través de una segunda entrevista. Además, en conjunto con el análisis de documentos se completó la estrategia de triangulación con la cual tentativamente se valida la información y se tiene un mejor acercamiento a la realidad del objeto o fenómeno estudiado.

III.5.3 Trabajo de campo

III.5.3.1 Análisis de documentos

La estrategia de análisis de documentos inició con la búsqueda, descarte y selección de estos desde la página web oficial de la UAS <https://www.uas.edu.mx/>, dentro del portal universitario se visualizó su estructura orgánica y se localizó a la Secretaría Académica Universitaria http://sau.uas.edu.mx/quienes_somos.html, misma que es responsable “de la mejora continua de los procesos académicos y educativos a través de sus programas institucionales y la implementación del Modelo Educativo y Académico.” (SAU-UAS, 2022). El portal de la SAU-UAS, nos dirigió a un link que dirige al apartado de la Red Universitaria de Educación Continua <http://econtinua.uas.edu.mx/>, al visitar este portal se detectó que sobresale un banner en letras relativamente grandes y marcadamente en color negras, cuyo título dice: “aviso importante. A partir del Ciclo Escolar 2019-2020, todos los diplomados (sean o no con fines de titulación) deberán cumplir con los requisitos establecidos en el Reglamento General de Educación Continua de la Universidad Autónoma de Sinaloa para su reconocimiento y validez oficial.” Se entiende que este aviso va dirigido a aquellos que estarían interesados en cursar un

diplomado de la universidad sea para titularse como para actualizarse en su profesión, pero también para las propias autoridades de las unidades académicas y organizacionales de la universidad.

El mismo portal de la Red Universitaria de Educación Continua presenta un link desde el cual se puede acceder al reglamento en mención, aunque cabe aclarar que también se podría visualizar u obtener a través del portal denominado Marco Jurídico de la UAS: <https://www.uas.edu.mx/nuestra-universidad/marco-juridico> y desde ahí llegar hasta el reglamento: http://sau.uas.edu.mx/pdf/Reglamento_General_de_Educacion_Continua.pdf

Los programas de diplomados en la UAS, de acuerdo con el Reglamento General de Educación Continua (RGEC), se les considera actividades académicas fuera de la estructura del sistema educativo formal, cuyo propósito es el de complementar, actualizar y perfeccionar los conocimientos disciplinares teóricos y prácticos de los participantes, “a través de acciones de formación, capacitación y entrenamiento, que les permita adquirir nuevos saberes, destrezas, habilidades y competencias para su desarrollo integral permanente y sistemático a lo largo de la vida” (Reglamento General de Educación Continua, 2019, art. 16).

En tanto que, de acuerdo con el RGEC, los diplomados son, para la UAS, actividades académicas fuera de la estructura de su sistema educativo formal, a estos se les considera *programas alternativos* (Reglamento General de Educación Continua, 2019, art. 17). No obstante, programas alternativos, este tipo de programas, de acuerdo con el mismo artículo citado, se mandata a que deban apegarse a lo establecido en la legislación universitaria y a los acuerdos emitidos por la Comisión de Asuntos Académicos del H Consejo Universitario respecto a su naturaleza y operatividad.

Consecuentemente, para la formulación o diseño de programas de diplomados el RGEC, remite al Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes y Programas de Estudio (RGPAMPPE), mismo que se puede localizar en el portal de la UAS en la pestaña Marco Jurídico: http://sau.uas.edu.mx/pdf/reglamento_general_para_la_presentacion_aprobacion_y_modificacion_de_planes_y_programas_de_estudio.pdf.

El RGPAMPPE (2019), orienta a que los programas de educación continua se consignent en documentos donde “fundamenten las necesidades de capacitación y actualización de las comunidades” (art, 26). Ese tipo de documentos a que hace referencia el artículo citado se trata de un plan de estudios que, en el reglamento en mención, se define como “el conjunto ordenado y estructurado de unidades de aprendizaje, actividades y experiencias académicas integradas por área formativa, de acuerdo con ciertos principios, orientaciones, criterios y objetivos generales establecidos en la propuesta curricular (art, 1).

El artículo 51 del reglamento describe cuáles son los propósitos de los diplomados y define los lineamientos que para todo programa de diplomado se deben atender:

- I. Los diplomados, en tanto proyectos institucionales de actualización disciplinar, profundización y capacitación para el trabajo, tendrán el propósito de elevar la calidad académica de los estudiantes, profesionales y trabajadores de la región (entre ellos al personal que labora en la Universidad) en las diversas áreas del conocimiento o del quehacer específico relativos al campo de cada diplomado, a fin de contribuir al mejoramiento de los procesos de producción donde se inscriban;
- II. los diplomados que ofrezca la Universidad deberán orientarse hacia la satisfacción de alguna necesidad de determinado sector social, entendida como carencia específica de saberes inherentes a los procesos de producción material o cultural propios del Desarrollo Regional e institucional;
- III. los diplomados deberán estar directamente vinculados a la escuela, facultad, centro de enseñanza, de investigación o dependencia cuya actividad sea afín a la naturaleza del diplomado propuesto;
- IV. todo proyecto de diplomado deberá ser fundamentado en los resultados de un estudio previo de factibilidad atendiendo dos aspectos contextuales: a) externos. Que demuestren objetivamente que existe la necesidad y demanda para su creación; b) internos. Que consideren si los recursos materiales, humanos y logísticos con que cuenta la institución son suficientes para garantizar el óptimo funcionamiento del proyecto y el pleno logro de sus objetivos;

- V. cada proyecto de diplomado debe explicitar claramente en su diseño si la oferta es: a) hacia el interior de la propia Universidad, para su personal; b) hacia el exterior de la misma en atención a las demandas provenientes de los sectores productivos o sociales; c) abierta, en cuyo caso la Universidad podrá aceptar hasta el 50 % de alumnos(as), provenientes de su personal;
- VI. en los proyectos cuya operación implique la participación de varias instituciones deberá precisarse el nivel de responsabilidad de cada una de ellas, especialmente en lo relativo al financiamiento y a la coordinación de los mismos;
- VII. Los proyectos de diplomados dirigidos al exterior de la Universidad deberán ser autofinanciables, cuando menos para restituir los montos de inversión que ocasionen sus operaciones;
- VIII. el costo de operación de los proyectos de diplomados dirigidos al personal de la Universidad será cubierto por la administración universitaria y por el sindicato, en los montos y proporciones que establezca el contrato colectivo de trabajo vigente al momento de la convocatoria;
- IX. las cuotas de inscripción y colegiatura de los diplomados serán fijadas por la Secretaría General de la Universidad, en acuerdo con la unidad académica que los coordine, considerando el número de alumnos y el presupuesto de gastos contemplado en el proyecto; y
- X. Todo proyecto de diplomado deberá estructurarse acorde a las orientaciones contenidas en el documento criterios para el diseño y evaluación curricular editado por la Secretaría General, para esos efectos. Por tanto, cada proyecto deberá contener información, al menos a la descrita en el artículo 7 del presente reglamento (Reglamento General para la Presentación Aprobación y Modificación de Planes y Programas de Estudio, 2019, art, 51)

Como puede apreciarse, además de los lineamientos generales que se señalan en el artículo anterior, la fracción X remite a un documento editado por la Secretaría General en el que se contienen los criterios para el diseño y evaluación curricular de diplomados, mismos que también se contemplan en el artículo 7 del mismo reglamento.

Al revisar el portal de la Secretaría General no se localizó documento alguno relativo al diseño curricular de los programas de diplomados, que no fueran los dos reglamentos ya citados; empero, en el portal de la Secretaría Académica Universitaria se encuentran dos documentos, uno denominado Guía para Diseñar Programas de Diplomado (GDPD) y, otro Plantilla de Diplomado.

III.5.3.2 Entrevistas

En lo concerniente a la elección de los informantes clave, de acuerdo con la propuesta de (Vara, 2012), descrita en el apartado tercero: diseño no probabilístico de selección intencional, se recurrió a una lógica de identificación de los informantes tomando en consideración no la cantidad, sino la potencialidad de que la información que pudiesen aportar al estudio fuese altamente cercana a la realidad estudiada. De tal manera que se recurrió a la identificación de aquellos responsables institucionales de los programas de diplomados a nivel general en la universidad (UAS) y a nivel de facultad (FACEAM).

Se hizo contacto con la Dra. Grecia Sánchez Rodríguez quien al momento de entrevistarle se desempeña como responsable del Programa para la Revisión de la Oferta Educativa y Académica de la Secretaría Académica de la Universidad Autónoma de Sinaloa y, con la Dra. Concepción Suastegui Barrera, que en ese momento de la entrevista ostentaba el cargo coordinadora de Investigación y Posgrado de la FACEAM y responsable de los programas de diplomados en Fiscal y Gestión de Recursos Humanos de la misma facultad.

La Dra. Grecia Sánchez, tiene la responsabilidad de coordinar los trabajos de actualización, diseño o rediseño de los programas educativos de licenciatura y educación continua de la universidad, a través de un proceso que inicia con un taller de diseño curricular de PE y, el acompañamiento en el proceso de diseño por parte de los responsables, en este caso de los PE de diplomados de las escuelas, facultades o unidades organizacionales que designan los directores.

La Dra. Concepción Suastegui, además de tener el encargo de los programas de posgrado de la FACEAM, tiene el encargo de gestionar

los diplomados que oferta la facultad: diplomados en Fiscal y, diplomado en Gestión de Recursos Humanos. Ello incluye la coordinación de trabajos de actualización y/o rediseño de estos.

La identificación de las subetapas y actividades del modelo de la UAS para el diseño de programas de diplomados se ha realizado a través de los datos e información recabada de los documentos y entrevistas señalados líneas arriba.

Las subetapas y actividades han sido acopladas a las etapas (categorías) de la propuesta de Díaz-Barriga y et al., (1998), y en conjunto se han tenido los elementos para cumplimentar los objetivos planteados en este trabajo y que a continuación en el siguiente apartado se exponen como resultados.

Capítulo **IV**

Resultados

IV.1 Diseño curricular de programas educativos de diplomados de la UAS

En términos generales la propuesta de Díaz-Barriga Arceo está integrada por cuatro etapas, cada una a su vez por subetapas las cuales para su desarrollo requieren de la realización de actividades que para efectos prácticos significan la construcción motivada y fundamentada de cada aspecto de las etapas a través de investigación documental y/o de campo que le va dando cuerpo y solidez a una propuesta de PE.

Para la UAS (2019), el diplomado como actividad de educación continua en tanto Proyecto Institucional de actualización disciplinar, profundización y capacitación para el trabajo, tendrá el propósito de elevar la calidad académica de los participantes en las diversas áreas del conocimiento o del quehacer específico relativos a su campo de formación. Los diplomados que se impartan en la UAS, sean o no con fines de titulación, serán considerados programas alternativos, por lo que deberán apegarse a lo establecido en la legislación universitaria y los acuerdos emitidos por la Comisión de Asuntos Académicos del H. Consejo Universitario respecto a su naturaleza y operatividad.

Los proyectos de diplomado deberán formularse atendiendo los lineamientos del Reglamento General para la Presentación Aprobación y Modificación de Planes y Programas de Estudio, y los demás relativos de la normatividad universitaria, y presentarse para su revisión y aprobación correspondiente.

A continuación, siguiendo las etapas propuestas por Frida Díaz Barriga, se presenta la metodología curricular para programas educativos de diplomados de la UAS, para ello se retoman las subetapas y actividades indicadas en los lineamientos del Reglamento General para la Presentación Aprobación y Modificación de Planes y Programas de Estudio, la guía para diseñar programas educativos de diplomado (UAS, 2017), y en el reglamento general de educación continua (UAS, 2019).

Etapas 1. Fundamentación del proyecto curricular

Subetapa 1.1. Análisis del entorno educativo

Actividades:

Directrices de la UNESCO

Subetapa 1.2. Análisis del marco institucional

Actividades:

1.2.1. Plan de Desarrollo Institucional UAS con visión de futuro 2025

1.2.2. Modelo educativo de la UAS 2017

Subetapa 1.3. Diagnóstico y necesidades

Actividades:

1.3.1. Necesidades del entorno interno y externo para creación del diplomado en mercadotecnia

1.3.2. Emergencia de nuevas líneas de trabajo en mercadotecnia

1.3.3. Requerimientos de capacitación insuficientemente atendidos en mercadotecnia

1.3.4. Necesidades del desarrollo epistemológico de la mercadotecnia y estado del arte del área en formación

Etapas 2. Elaboración del perfil de egreso

Subetapa 2.1. Definir las finalidades y propósito del diplomado en mercadotecnia

Actividad 2.1.1. Clarificar propósito

Actividad 2.1.2. Definir la población destino

Actividad 2.1.3. Redactar el perfil de egreso por competencias profesionales integradas

Etapas 3. Organización y estructuración curricular

Subetapa 3.1.

Actividades:

3.1.1. Desglose de competencias, Componentes, Contenidos, Módulos y evidencias de desempeño

3.1.2. Asignación de tiempos y créditos a los módulos

3.1.3. Diseño de situaciones didácticas por módulo

Etapas 4. Evaluación continua del currículo

Subetapa 4.1. Definir formas e instrumentos de evaluación

Actividades:

Evaluación de los usuarios de los servicios de educación continua

Evaluación de los docentes

Evaluación del proceso de gestión

IV.2 Entorno de diseño curricular de los programas educativos de diplomados de la FACEAM

Para la descripción de este aspecto del diseño curricular de PE de diplomados en la FACEAM-UAS, retomamos la información obtenida a través de las entrevistas hechas los informantes clave; Grecia Sánchez Rodríguez. Responsable del Programa para la Revisión de la Oferta Educativa y Académica de la Secretaría Académica de la Universidad Autónoma de Sinaloa y, Dra. Concepción Suastegui Barrera, coordinadora de investigación y posgrado de la FACEAM.

El entorno del diseño curricular de programas educativos de diplomados en la FACEAM, es uno en el que el conocimiento sobre diseño curricular, en términos teóricos y empíricos, es escaso y por ello el trabajo de actualización o rediseño de sus programas educativos de diplomado va guiado desde la Secretaría Académica Universitaria a través, preponderantemente, de una estrategia pragmática en la que las etapas, subetapas y actividades del diseño curricular de un PE se van realizando a través del llenado de formatos previamente estructurados, basados en la traducción del modelo educativo de la universidad y su marco legal universitario.

Las autoridades académicas centrales de la universidad reconocen que, a nivel general tanto en las Escuelas, Facultades y Unidades Organizacionales los responsables de los programas educativos (que incluyen los diplomados) en su gran mayoría, carecen de conocimientos de diseño curricular. Por ello las tareas de diseño y rediseño de programas educativos son coordinados, supervisados y validados desde la Secretaría Académica Universitaria a través de mecanismos estandarizados y homologados de todas aquellas etapas y subetapas del modelo UAS de

diseño curricular que permiten una generalización de programas educativos, salvo aquellas que tienen que ver con aspectos disciplinares.

La estandarización y homologación de algunas etapas y subetapas del modelo UAS de diseño curricular de PE de diplomado, responden, a decir de la Dra. Grecia Sánchez “a la necesidad de cumplir tanto con la calidad de los programas, como de las observaciones de la Secretaría de Educación Pública, pero también para orientar y facilitar el trabajo a los responsables de programas de diplomados.”

Regularmente, a nivel de facultades, la responsabilidad del diseño, rediseño o actualización de programas educativos puede recaer en la secretaría académica, las jefaturas de carrera o las coordinaciones de posgrado y, estos espacios, en su mayoría, son atendidos por profesores con el perfil de las profesiones que en las facultades se ofertan; así por ejemplo, en la FACEAM tanto la secretaría académica, la coordinación de posgrado y las jefaturas de carrera son atendidas por docentes de la misma facultad y su perfil profesional es el de Contadores Públicos o Administradores de Empresas.

De acuerdo con la Dra. Grecia, esa situación no representa un grave problema para la institución, dado que “aunque sería lo ideal que los responsables de programas de cada facultad fuesen expertos en diseño curricular, lo cierto es que no es así; por ello la Secretaría Académica Universitaria a través del Programa para la Revisión de oferta educativa y académica (PROEA), oferta un taller de diseño curricular de manera continua, especialmente para aquellas facultades que entran en proceso de diseño de alguno de sus PE.”

La Dra. Grecia señala que los programas educativos de la UAS se están actualizando o rediseñando de manera permanente de acuerdo con los propios cambios que exige el entorno para lograr la pertinencia de estos, lo mismo sucede con los diplomados. Sin embargo, acepta que para el caso de los diplomados las actualizaciones y rediseños son más dinámicos debido a que de acuerdo con el RGEC estos “deben adquirir el aval de la Secretaría General para poderse ofertar. Además, el marco jurídico en materia de transparencia y rendición de cuentas obliga a las facultades a que antes de ofertar los diplomados tengan el visto bueno de Auditoría Universitaria.”

“Un número importante de responsables de diplomados entran en proceso de actualización o rediseño de diplomados porque necesitan el aval de las instancias universitarias para poder ofertarlos, de otra manera no se podrían generar las condiciones para cobros a los usuarios, ni pagos a los maestros, ni tendrían el reconocimiento institucional para emitir el diploma” señala la Dra. Grecia.

La Dra. Grecia explica que el proceso inicia con la solicitud por parte del director de cada facultad para actualizar o rediseñar sus diplomados o, la creación de uno nuevo,

... entonces nosotros respondemos con la invitación a tomar el taller. Ya sea que organicemos uno amplio para varias facultades o si es el caso de manera individual. En el taller se ve desde la parte normativa y filosófica de la universidad, por qué y la importancia de cada etapa y les hacemos llegar la guía para diseño de diplomados y una plantilla en la cual solo van poniendo en cada apartado lo que corresponda. La plantilla -como te digo- ya lleva elaboradas las etapas y subetapas que tienen que ver con el modelo educativo, la parte normativa, la estructura, los perfiles de ingreso, las competencias genéricas, la evaluación, etc. Una vez que acabó el curso y les dimos los materiales, los responsables bajan la información a los docentes que se involucran con la disciplina y ellos elaboran las etapas y subetapas que tiene que ver con lo disciplinar, ya ahí le corresponde a ello porque ellos son los expertos en sus áreas. Una vez que tienen listo el documento lo deben llevar a la vicerrectoría a su autorización, de ahí lo deben llevar a la autorización de la Auditoría Universitaria y ya con ello nosotros lo mandamos a Secretaría General para su aval y que se pueda ofertar en la facultad.

A nivel de la FACEAM, la entrevista con la Dra. Concepción confirmó lo expuesto por la Dra. Grecia: expuso tanto el proceso de actualización de los dos programas de diplomados con que cuenta la facultad, como el proceso de su autorización para su oferta. Sin embargo, también se detectó de manera tangencial que la entrevistada no identificaba con claridad las etapas y subetapas del diseño curricular y se centró más en identificar los apartados disciplinares que desarrollaron en la Plantilla de diplomados.

La Dra. Concepción comenta que debido a que los programas de diplomados en Recursos Humanos y el de Fiscal, no habían pasado por una actualización desde el año 2014:

... ya no nos dejaron ofertarlos y pues sin la autorización pues no se podían generar los procesos para inscripción, ni cobros a los alumnos, ni pagos a los maestros, ni emisión de los diplomas. Entonces nos dieron un curso en el que estudiamos las partes que componen los programas de diplomados y nos hicieron llegar la guía para diseño de diplomados y una plantilla que ya venía llenada con los datos e información general de la universidad. Ya aquí nosotros, junto con los maestros que imparten los módulos nos encargamos más que nada a la parte de los contenidos de los módulos. Hicimos la actualización relativamente rápido, solo que no la hemos entregado aun por cuestiones de la pandemia, pero ya están listas las actualizaciones de los diplomados. Ya tenemos el visto bueno de la vicerrectoría, y de auditoría. Ya solo falta que los lleven a la secretaria General para su aval.

Finalmente, el entorno en el que se desarrolla el diseño curricular de los programas de diplomados en la FACEAM sea a nivel de actualización, rediseño o diseño, se descubre endeble, por cuanto al conocimiento del significado de cada una de las etapas y subetapas del diseño de programas educativos.¹

Al centrar la actividad de diseño curricular dentro de una estrategia pragmática o racional tecnológica, en la que lo que importa es la construcción del documento a través del llenado de formularios en los que solo se centran en la parte de la disciplina, hay altas posibilidades de que los docentes no identifiquen cuales son los elementos internos y externos que determinan los contenidos de un programa ni dimensionen los argumentos filosóficos, administrativos, estructurales y de contexto con que se construyen y sostienen los contenidos de los programas que van a impactar en la vida profesional de los estudiantes.

¹ Una respuesta, a nivel de hipótesis para otra investigación, podría ser que el nivel de dominio del diseño curricular de los programas educativos en la FACEAM se deba a la formación académica y profesional de la gran mayoría de sus docentes en áreas poco cercanas a las ciencias de la educación y la pedagogía.

IV.3 Actividades de la etapa de fundamentación adecuadas para el programa educativo de diplomado en mercadotecnia

De acuerdo con el planteamiento de Díaz Barriga Arceo (2008), la fundamentación del currículo es vital para vincular el programa con la realidad de las necesidades apremiantes del desarrollo nacional y del mercado laboral. Sin una fundamentación se carecería de una vinculación real y; “por lo tanto, —dice la autora— carecería de un valor real y los egresados estarían destinados al subempleo o a realizar sus actividades en un área totalmente distinta de su campo de acción.” (p. 58)

La fundamentación del currículo está integrada por investigaciones previas consideradas evaluaciones que sustentan y dan respuesta al “por qué de una carrera y porque esa carrera es la más adecuada para resolver los problemas detectados” (Díaz-Barriga y et al., 1998, p. 59).

La autora apoya teóricamente esta etapa de la propuesta metodológica con proposiciones teóricas de diversos autores como Arredondo (1981), De Ibarrola (1978 b), Acuña, Vega, Lagarde y Angulo (1979), entre otros. Con quienes concuerda en destacar la importancia que esta etapa reviste para un programa educativo; dado que, a través del desarrollo de diversas investigaciones de orden interno y externo a la institución, específicamente en lo que se refiere a la pertinencia de un programa y su viabilidad, es que se decide continuar con el proceso de diseño curricular o no.

A continuación, se presentan los resultados de las investigaciones de orden interno y externo a la FACEAM-UAS que darán pertinencia al programa educativo de diplomado en mercadotecnia y determinarán su viabilidad.

IV.3.1 Análisis del entorno educativo

Diversos organismos internacionales han contribuido para que la sociedad tome conciencia de la necesidad de reorientar los avances científicos, tecnológicos y de toda índole hacia el bienestar del hombre, promueven la revisión de los valores y prácticas a interior de los sistemas educativos y los impulsan a funcionar de acuerdo con los cambios

económicos, políticos, socioculturales y naturales que tienen lugar en el mundo; entre ellos la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Desde el análisis de un entorno mundial que plantea lograr un desarrollo sostenible, definiéndole como aquel capaz de satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades, lo que exige esfuerzos concertados para construir un futuro inclusivo, sostenible y resiliente para las personas y el planeta. Para alcanzarlo es fundamental armonizar tres elementos básicos; el crecimiento económico, la inclusión social y la protección del medio ambiente. Estos elementos están interrelacionados y son todos esenciales para el bienestar de las personas y las sociedades (UNESCO, 2015).

En ese sentido la UNESCO plantea una serie de directrices orientadas a lograr un desarrollo sostenible e incluyente, en el que la educación juega un papel determinante, y están planteadas en los objetivos para el desarrollo sostenible:

- hambre cero,
- salud y bienestar,
- educación de calidad,
- igualdad de género,
- agua limpia y saneamiento,
- energía asequible y no contaminante,
- trabajo honesto y crecimiento económico,
- reducción de las desigualdades,
- ciudades y comunidades sostenibles,
- producción y consumo responsables,
- acción por el clima,
- vida submarina,
- vida de ecosistemas terrestres,
- paz, justicia e instituciones sólidas y
- alianzas para lograr los objetivos. (UNESCO 2015)

Esta visión y los objetivos 2030 permean en los sistemas de educación mundiales a través de las políticas de estado de las naciones, unos

con más avances que otros, y determinan el sentido de la educación en todos sus niveles y para el caso de las IES públicas determina en más de un sentido su vida orgánica y académica.

Las directrices de la UNESCO han tamizado los Planes de Desarrollo Institucionales (PDI) de la UAS, desde el Plan Buelna 2005-2009 donde se revisó y actualizó la noción de modelo educativo (UAS, 2012), hasta el actual Plan de Desarrollo Institucional UAS con visión de futuro 2025. La irrupción de los modelos educativos en la educación superior tiene en este organismo su actor protagónico, ya que fue esta organización la que puso en el centro la necesidad de impulsarlos como medio para transformar radicalmente la formación universitaria (UAS, 2013).

El esbozo del modelo educativo presentado en el Plan Buelna 2005-2009 se hizo explícito en el documento Modelo educativo y académico 2012, y se consideró a la evaluación una parte importante para programar acciones de mejora. De esta manera, el PDI y el modelo educativo en la UAS se han ido retroalimentando a través del tiempo, es decir, se evalúa la implementación del modelo educativo, se revisan las orientaciones nacionales e internacionales y se indican las necesidades de actualizarlo, son estas necesidades de cambio las que se perfilan en los ejes del PDI, así lo manifiestan los siguientes documentos:

- Plan Buelna 2005-2009, Plan de Desarrollo Institucional Visión 2013, Modelo educativo y Académico 2012.
- Plan de Desarrollo Institucional Visión 2013, Modelo educativo 2013.
- Plan Desarrollo de Desarrollo Institucional 2017, Modelo educativo actualización 2017
- Plan de Desarrollo Institucional Consolidación Global 2021. Modelo educativo actualización 2017.
- Plan de Desarrollo Institucional UAS con visión de futuro 2025, del modelo educativo actualización 2017.

Para estas fechas el modelo educativo actualización 2017, ya está en revisión y su actualización será con base a las necesidades de cambio que se perfilan en el Plan de Desarrollo Institucional UAS con visión de futuro 2025.

En el siguiente apartado se hace un análisis del Plan de Desarrollo Institucional UAS con visión de futuro 2025 y del modelo educativo actualización 2017.

IV.3.2 Análisis del marco institucional

Uno de los elementos a investigar para la fundamentación del programa educativo de diplomado en mercadotecnia es el PDI dado que, para la UAS, uno de los factores para consolidar el sistema de calidad, es el proceso de planeación estratégica del cual es producto el Plan de Desarrollo Institucional UAS con visión de futuro 2025 (Madueña, 2021). Del PDI, se rescatarán los elementos que deben fundamentar el modelo educativo de la UAS.

De igual manera en este apartado se analiza el modelo educativo de la UAS actualización 2017, porque un requisito que deben observar las IES para evaluar o acreditar un programa educativo es que tengan formalmente definido un modelo educativo (UAS, 2013).

IV.3.2.1 Plan de Desarrollo institucional UAS con visión 2025

La evolución de la administración indica que en cada época se ha creado la forma de administración más adecuada al entorno social y organizacional prevaleciente, coexistiendo dos corrientes básicas respecto a los criterios de gestión: una integrada por todas las escuelas con enfoque científico o ingenieril, creada por Frederick Taylor, denominada administración científica; y otra iniciada por Elton Mayo que está enfocada en las relaciones humanas (Münch 2001).

Estas dos corrientes que durante un tiempo fueron mutuamente excluyentes, se combinan en la administración japonesa, en la teoría Z y en los enfoques de calidad total y de excelencia, conceptualizados como las más modernas escuelas administrativas y que se consideran indispensables para lograr una competitividad a nivel internacional.

De estas teorías administrativas contemporáneas han surgido nuevos enfoques de planeación que han sido adoptados por las instituciones educativas, en concordancia con los estilos y formas de planeación

educativa instaurados por autoridades estatales y federales con la idea de trascender los viejos esquemas de planeación estática y reactiva, y atender el imperativo de su adaptación a un entorno caracterizado por el cambio constante, acelerado y profundo.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 se asume el modelo de planeación estratégica, modelo que desde entonces es instaurado por las universidades públicas en sus planes de desarrollo, incluyendo la UAS, ya que el Estado interviene cada vez con mayor claridad en ellas a través de condicionar los subsidios a la exigencia de la planeación y evaluación institucional (Ramírez, 2008).

La planeación estratégica es realizada por los altos directivos, para establecer las directrices y los planes generales de la organización; es a largo plazo y abarca a toda la institución.

A) Matriz FODA

En este modelo se hace un análisis del contexto interno de la institución, como influido por otros contextos (estatal, nacional internacional) y en permanente interdependencia, con base en este análisis en el PDI con visión 2025 se presentan los siguientes elementos de la Matriz FODA, (Madueña, 2021):

Análisis del contexto interno

Fortalezas

- i. Autonomía universitaria.
- ii. Alto nivel de reconocimiento social.
- iii. Planta académica y directiva con altos niveles de habilitación.
- iv. Marco normativo actualizado que impulsa las funciones sustantivas.
- v. Programas educativos acreditados.
- vi. Procesos de gestión certificados bajo de las normas ISO.
- vii. Vinculación con instituciones nacionales e internacionales de educación superior y con sectores sociales y productivos.

Debilidades

- i. Alto porcentaje de PITC altamente habilitados con derecho a la jubilación.
- ii. Escasos registros de propiedad industrial y derechos de autor.
- iii. Insuficiente capacidad instalada para atender el ingreso a bachillerato y licenciatura.
- iv. Ingresos propios insuficientes para la atención a la demanda y para el desarrollo de proyectos emergentes.
- v. Obsolescencia y desgaste precoz del equipamiento académico y administrativo por el uso intensivo.
- vi. Insuficiente digitalización y descentralización de procesos administrativos y oferta educativa hacia las UR.
- vii. Rigidez curricular en los programas educativos que se ofrecen.

*Análisis del contexto externo***Oportunidades**

- i. Mayor cobertura y uso de las TIC en los diversos sectores de la sociedad.
- ii. Reformas constitucionales y leyes complementarias que reivindican a la educación como un derecho humano y colocan a la escuela en el centro de la política educativa nacional.
- iii. Mayor cobertura de los programas de becas para los estudiantes de nivel medio superior y superior.
- iv. Apertura del sector público y privado para profundizar en acciones de vinculación institucional y de educación dual con la UAS.
- v. Política federal orientada a ponderar la revisión autocrítica del funcionamiento Institucional.
- vi. Contexto favorable para la cooperación en el ámbito de la educación y la investigación tanto a nivel nacional como internacional.
- vii. Creciente tecnificación de los sectores productivos de la región.

Amenazas

- i. Insuficiente subsidio federal y estatal.
- ii. Competencia directa de instituciones públicas y privadas, nacionales y extranjeras, a través de opciones educativas en línea.

- iii. Posibilidad latente de la fuga de talentos.
- iv. Mayor nivel de sismicidad en Sinaloa que coloca a varios edificios universitarios en riesgo estructural.
- v. Estragos económicos, sociales, educativos y de salud pública en todo el país debido de la pandemia de COVID-19.
- vi. Eliminación de ingresos por colegiaturas sin certeza de compensación en el subsidio regular, debido a la gratuidad de la educación.
- vii. Aumento de la demanda escolar de nivel medio superior y superior.

B) Fines y propósitos de la UAS

Este modelo de planeación estratégica comprende una serie de elementos (filosofía, misión, visión, objetivos, políticas, estrategias, programas, presupuestos) que se plasman en el plan estratégico que sirve de base para la elaboración de los planes tácticos y operativos (Münch, 2001).

Antes de iniciar cualquier acción administrativa, es necesario conocer los fines y propósitos que pretende alcanzar y fundamentan la existencia de la institución educativa. Una vez definidos los fines y propósitos institucionales es imprescindible determinar las condiciones futuras que propiciarán su logro. Esta razón determina que la planeación precederá a las demás fases del proceso administrativo, porque planear implicará hacer la elección de las decisiones más adecuadas acerca de lo que se habrá de realizar en el futuro y el resultado del proceso de planeación serán los planes, los cuales pueden definirse “como diseños o esquemas detallados de lo que habrá de hacerse en el futuro, y las especificaciones necesarias para realizarlos” (Münch Galindo y García Martínez, 2003, p. 69).

Los fines académicos y sociales de la UAS, están amparados en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y se circunscriben a educar, investigar y difundir la cultura con base en los principios de este artículo que señala (Cámara de Diputados, 2021):

- Toda persona tiene derecho a la educación.
- El Estado —Federación, estados, Ciudad de México y municipios— impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior.

- La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; esta y la media superior serán obligatorias,
- La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas.
- La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional.

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medioambiente, entre otras.

- Toda la educación que el Estado imparta será gratuita.
- Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar,

investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere.

- Para contribuir al cumplimiento de los objetivos de este artículo, se crea el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, que será coordinado por un organismo público descentralizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propios, no sectorizado.

El PDI Con Visión de Futuro 2025 de la UAS (Madueña, 2021), establece que desplegará un conjunto de propósitos orientados a dimensionar aún más los logros y avances de los que le antecedieron; y operará un proceso transformativo desde lo conceptual hasta lo propiamente tangible de sus prácticas, para ello:

- Realizará un proceso de reingeniería en toda la estructura institucional, que viabilice tales procesos en las diferentes áreas y esferas de trabajo, con un sentido relacional en todas las dimensiones del trabajo; que imprima un sentido de Comunidad Universitaria a la UAS.
- Impulsará aquellos mecanismos interventores que juegan un rol en la estructura funcional de la universidad y que por diversas razones no operaron con el nivel de eficiencia esperado, todo lo cual impactó en los resultados, en términos de nivel de satisfacción.
- Trabaja en potenciar el talento inserto en el capital humano, no siempre visible, en los docentes e investigadores, entre los que debe existir una doble relación dialógica: entre pares y con la institución. Ello es un factor para fortalecer la Academia, núcleo donde concu-

rran una multiplicidad de dimensiones que están en el entorno del trabajo magisterial.

- Fomentará un modelo educativo humanista, fundamentado en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, utilizando los recursos materiales e intelectuales que permitan ser competitivos respecto a las universidades públicas nacionales, con la mirada puesta en el ámbito universitario internacional y sus avances respecto al conocimiento de vanguardia, en aquellas esferas que permitan asomarnos a los referentes contemporáneos que exhiben a la comunidad universitaria global.
- En el esencial aspecto formativo, privilegiará el concepto de universidad humanista como signo distintivo de la gestión educativa, donde la persona —alumnos, docentes, investigadores, directivos, administrativos y todos los que sumen esfuerzos para cumplir con la misión institucional—, serán centro de todo el sistema de relaciones que, en su conjunto, habrán de generar el cambio institucional; o lo que es igual, que la persona asuma una libertad responsable, una valoración de sus propias capacidades y una autonomía consciente para enfrentar y trascender, signada por un compromiso con los otros, consigo mismo y con la sociedad a la que pertenece.

C) Misión de la UAS

El planteamiento de la misión es uno de los pasos más importantes del proceso de planeación estratégica, ya que esta sustenta la toma de decisiones al interior de la institución, tanto en el nivel de la administración central como en cada escuela, facultad, centro o unidad de la institución. De esta manera, todos los recursos, todos los apoyos y esfuerzos deben estar puestos al servicio de la misión, por lo que su importancia no radica en su redacción y tenerla en carteles en todos los espacios de las facultades, escuelas y oficinas, sino que el conjunto principal de ideas esté articulado, sea entendible, asumido y apoyado por todos los miembros de la comunidad; debe ser clara y motivar a directivos, estudiantes, académicos, administrativos y a la sociedad en su conjunto.

La misión de la UAS se desprende de su Ley Orgánica, la que en su artículo 2, segundo párrafo, establece lo siguiente (Madueña, 2021):

Formar profesionales de calidad, con prestigio y reconocimiento social, comprometidos con la promoción de un desarrollo humano sustentable, capacitados para contribuir en la definición de políticas y formulación de estrategias para disminuir las desigualdades económicas, sociales y culturales del estado de Sinaloa, en el marco del fortalecimiento de la nación.

D) Visión de la UAS

La visión es una representación de la imagen ideal de cómo se quiere y necesita que sea el futuro de la institución ante los ojos de sus estudiantes, maestros, administrativos, ante el resto de la comunidad educativa y de la sociedad y, sobre todo, ante las transformaciones del entorno y los desafíos de cambio que le presentan.

Para lograr la visión de futuro se requiere saber cómo se logrará ser una mejor institución, quiénes tendrán que trabajar y en qué áreas específicas, y qué características tendrá la institución, es decir, cómo será su planta de docentes, sus estudiantes, sus instalaciones, sus trabajadores administrativos, sus procesos de gestión y cuándo se irán logrando esas características; y por supuesto, cuánto esfuerzo y recursos estarán involucrados en su logro.

La visión se convierte en el punto focal para todos los integrantes de la institución, de manera ideal los valores de cada individuo se convierten en parte de la visión de la organización: así, al compartirla y desarrollarla juntos, se establece el compromiso de toda la comunidad para convertir la visión en realidad (Ramírez, 2008).

La UAS, como institución pública de educación superior, plantea su visión para el 2025 que en el marco del PDI Con Visión de Futuro 2025, logrará concretar (Madueña, 2021).

La UAS, en apego a su normatividad y a los lineamientos que se desprenden en materia de educación, opera un modelo educativo y académico consolidado; una gestión y administración de calidad, con procesos administrativos certificados; programas educativos acreditados; una planta académica altamente habilitada y certificada, organizada en CA consolidados y sus LGAC bien definidas; una comunidad estudiantil

til formada integralmente; egresados con habilidades tecnológicas y competencias laborales certificadas acorde con su mercado laboral; una sólida vinculación con los sectores productivos a través de la transferencia del conocimiento de frontera; la cultura, el deporte y la extensión con alto impacto social; todo ello en un marco de transparencia, rendición de cuentas y cuidado del medioambiente.

E) Valores universitarios

En el PDI visión 2025 se plasman los siguientes valores que deben orientar el quehacer institucional, mismos que deberán caracterizar el comportamiento de los actores educativos: profesores, estudiantes, administradores y personal de apoyo a las funciones sustantivas de la UAS, (Madueña 2021):

- i. Intelecto/conocimiento. La educación integral del estudiante debe sustentarse en la conjunción armónica de las funciones universitarias, por lo cual debe hacer énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento, en el conocimiento científico y tecnológico, y en un amplio conocimiento sobre sí mismo y del entorno natural y social.
- ii. Social/comunitario. Debe existir el interés por formar profesionistas comprometidos con el desarrollo social y natural, capaces de involucrarse en acciones comunitarias para dar soluciones benéficas en lo individual y colectivo.

El primer paso para ello consiste en generar un ambiente de trabajo estable, así como un clima de cordialidad, confianza y respeto que garantice la convivencia pacífica de estudiantes, académicos y trabajadores:

- i. Ético/moral. El universitario debe ser, cada vez de manera más íntegra en todas las situaciones, congruente entre el decir y el hacer, comportarse con rectitud, honorabilidad, solidaridad y sentido de justicia, y ejercitar el servicio profesional con transparencia, eficiencia, solidaridad, legalidad y equidad.
- ii. Físico/biológico. Deben impulsarse las actividades físicas y deportivas, la alimentación saludable y otros programas que promuevan la

salud como medios importantes para lograr un desarrollo armónico entre mente, cuerpo y emociones.

- iiii. Estético/belleza. Debe ser parte esencial del esfuerzo educativo desarrollar la imaginación, la intuición, la sensibilidad, la creatividad y la vocación por el arte en todas sus manifestaciones. Para ello, debe impulsarse la enseñanza y la práctica de actividades artísticas que fortalezcan la cultura local y universal.
- iv. Económico/bienes materiales. El desarrollo institucional debe basarse en el principio de mejora continua, expresado en el fortalecimiento de la cultura de la gestión y administración de los recursos y patrimonio universitarios, en beneficio propio y de las nuevas generaciones.
- v. Afectivo/amistad. Las actividades diarias han de constituirse en una oportunidad para conocernos, cultivar el compañerismo y aprender a colaborar en equipo, por lo que deben contribuir a mejorar el clima laboral y social de la comunidad universitaria.
- vi. Espiritual/trascendente. Debe ser una aspiración el trascender lo humanamente posible en el campo del saber ser, del saber convivir y del saber hacer, de manera que podamos sentir genuina satisfacción por nuestro legado a las nuevas generaciones.

Como se puede observar en la visión 2025 de la UAS, se pretende operar con un modelo educativo y académico consolidado; es por ello que, en este apartado se retomó la filosofía institucional (concepción de sociedad, educación, hombre y profesional) y la misión de la UAS, dado que estos elementos sustentan al modelo educativo y este tiene como horizonte de futuro la visión institucional, y se muestra que el modelo educativo debe ser congruente con ellos.

En el PDI visión 2025, además de los elementos antes señalados en los que debe sustentarse el modelo educativo se dan las siguientes directrices para lograr una universidad innovadora (Madueña, 2021).

El modelo educativo institucional:

- Es visto desde una perspectiva de mejora continua.
- Pretende «brindar una educación integral de calidad, la cual busca desarrollar las diversas dimensiones de la persona: ética, cognitiva, afectiva, comunicativa, corporal, social y cultural que contribuya a que los y las estudiantes puedan desarrollar habilidades para autorregularse y ser corresponsables tanto de su formación como de la transformación del entorno.
- Implica integrar varias funciones: lo académico entendido como la cultivación del saber; la investigación como una función académica encaminada a la búsqueda de nuevos conocimientos; la función de extensión como un proceso de divulgación de la cultura, la ciencia y la tecnología, y la vinculación como la forma específica de relacionar las actividades sustantivas: académicas, de investigación y la extensión con el entorno social y productivo. Lo anterior debe desarrollarse con altos niveles de calidad, requiriendo para ello del apoyo de una estructura académico-administrativa eficaz y eficiente, que le permita concretar la visión institucional.
- Encuentra en la investigación la dimensión más dinámica e innovadora del quehacer académico, tanto para establecer las nuevas bases de reconocimiento de las profesiones como para reconocer con sentido de anticipación el nuevo contexto y papel que le corresponde jugar a la Universidad.
- Está fincado en la innovación; entendida como proceso de cambio bien intencionado y orientado a la instauración (creación, transformación, validación y arraigo de nuevos conocimientos, prácticas e ideologías) de nuevos desarrollos; este proceso de cambio encuentra en la investigación la fuente más importante para introducir transformaciones y mejoras en el campo de la docencia, la extensión y difusión de la cultura y de la propia investigación.
- Se fundamenta en principios educativos que pretenden ser flexibles y adaptables al cambio social, por ello es menester considerarlos en el desarrollo de las actividades sustantivas tanto por los gestores como por los profesores, investigadores y estudiantes entre estos

principios se consideran: los aprendizajes y actualización continuos; la gestión individual, colegiada e incluyente; la integración de los saberes teóricos, prácticos y actitudinales; la vinculación en sus diferentes direcciones, así como en lo externo e interno; la flexibilización curricular y diversificación; el uso y generación de conocimientos y experiencias que contribuyan al bienestar social, individual y de la relación con la naturaleza.

El primer esbozo del modelo educativo de la UAS, se dio en el Plan Buelna 2005-2009, en 2012 se hace explícito el modelo educativo y desde entonces se ha visto desde una perspectiva de mejora continua; esto es relevante ya que es una guía del trabajo académico cotidiano de la institución, se debe elaborar colectivamente a fin de que cumpla su papel orientador, especialmente en el diseño de los programas educativos y en la forma en que estos deberán ser impartidos.

El modelo educativo expresa los fines educacionales, que son concepciones institucionalmente compartidas sobre las relaciones con la sociedad, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, mismos que deberán reflejarse en el conjunto de decisiones normativas, organizacionales y académicas que definan tanto el diseño curricular como la estructura académico-administrativa (Sánchez, 1995).

El modelo educativo da cuenta “del contexto y la visión social y educativa, así como de los intereses perseguidos en el proyecto educativo y curricular de una institución en concreto” (Díaz Barriga Arceo y Lugo, 2003 p. 119) (necesidad de acoplarse al nuevo orden mundial, a la globalización económica y cultural, a las demandas del campo laboral o a las políticas de homologación, internacionalización y certificación de los aprendizajes escolares y profesionales) y manifiesta un perfil de egreso, enfatizando los aspectos formativos que deben contemplar todos los programas académicos de la institución. Hablar de un modelo educativo supone dos aspectos: un modelo de universidad y un modelo académico.

Modelo de universidad

Es en la visión 2025 donde se caracteriza el modelo de universidad innovadora que se pretende sea la UAS.

La UAS, en apego a su normatividad y a los lineamientos que se desprenden en materia de educación, opera un modelo educativo y académico consolidado; una gestión y administración de calidad, con procesos administrativos certificados; programas educativos acreditados; una planta académica altamente habilitada y certificada, organizada en CA consolidados y sus LGAC bien definidas; una comunidad estudiantil formada integralmente; egresados con habilidades tecnológicas y competencias laborales certificadas acorde con su mercado laboral; una sólida vinculación con los sectores productivos a través de la transferencia del conocimiento de frontera; la cultura, el deporte y la extensión con alto impacto social; todo ello en un marco de transparencia, rendición de cuentas y cuidado del medioambiente (Madueña, 2021).

Modelo académico

Para Ramírez (2008) el modelo académico debe traducir el modelo educativo en cuestiones generales que normen la planeación curricular de la institución educativa dado que en este se da la combinación entre organización curricular, organización académico-administrativa y los elementos normativos de la institución; por tanto, la metodología para diseñar los currículos debe ser elegida o construida con base en las características de cada institución, escuela o facultad y programa educativo en particular para implementar el modelo de universidad propuesto por la institución.

Para la UAS el modelo académico que se propone:

- Se inscribe en una concepción humanista de la educación, por lo que tiene como eje central de quehacer educativo, el ser humano y su educación, en la búsqueda de un ambiente de respeto, diálogo y pluralismo.
- Se fundamenta en los planteamientos de la psicología humanista, para la cual el ser humano está constituido por un núcleo central

estructurado, con tendencia a la autorrealización, posee grandes capacidades de conciencia, de elección y de creación, busca permanentemente un sistema de valores, creencias y libertad.

- Entiende a la educación como un derecho inherente al hombre y como un bien público para potencializar armónicamente todas sus capacidades y aptitudes; asimismo, para posibilitar su integración a lo que es propio de los seres humanos en toda su riqueza y diversidad cultural.
- Se fundamenta en un enfoque constructivista centrado en el alumno y en el aprendizaje, donde el alumno es visto como sujeto de su propio aprendizaje y de su crecimiento personal, al destacarse el papel activo que desempeña y enfatizarse la aportación que siempre y necesariamente realiza la persona que aprende al proceso de aprendizaje.

Con base a lo anteriormente señalado se identifican cuatro componentes del modelo académico:

1. Un modelo curricular orientado a actualizar, reorganizar y diversificar la oferta educativa de la universidad, basado en los tipos de currículum flexible y semiflexible, sin olvidar que las condiciones actuales nos orientan a hacer uso de la tecnología para diversificar las modalidades e incorporar además de la presencial, la modalidad mixta y virtual.
2. Un modelo pedagógico que sustituye el paradigma de enseñanza por el paradigma del aprendizaje, incorporando los principios de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Este modelo reconoce la importancia de los conocimientos previos y la motivación para el aprendizaje, la enseñanza situada en contextos y dominios específicos, el carácter desarrollador del aprendizaje basado en problemas, la pertinencia del aprendizaje cooperativo, el tratamiento curricular integrado de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como su enfoque multidisciplinario y transdisciplinario, y el interés por fomentar competencias generales, disciplinares y profesionales.
3. Un modelo de formación profesional, diseñado desde el enfoque de formación integral basada en competencias profesionales, que im-

- plica la relación entre los conocimientos adquiridos y el desempeño satisfactorio de actividades propias de un ámbito profesional. Y comprende estudiantes con formación integral, programas de apoyo, seguimiento de egresados y consulta permanente a los empleadores.
4. El modelo de formación y actualización de docentes que se plantea reconoce a la investigación y al posgrado como parte del proceso formativo indispensable en los docentes y, además, incorpora elementos básicos de pedagogía y didáctica en un programa general estratégico de formación y actualización de profesores universitarios para el desempeño docente en las diversas modalidades de trabajo.

Estos cuatro componentes del modelo académico están estrechamente vinculados:

- i. El modelo pedagógico y el modelo de formación profesional inciden y se expresan en la elaboración del modelo curricular (flexible o semiflexible) que sustenta y se concreta en los diseños curriculares de las diferentes escuelas y facultades universitarias.
- ii. El modelo de formación y actualización de docentes pretende garantizar que los planteamientos formulados en los modelos pedagógicos y de formación profesional y curricular se concreten en la práctica escolar. El modelo de formación y actualización de docentes tiene como propósito la apropiación conceptual del modelo académico y lograr el compromiso de los profesores con su implementación en el proceso educativo, de manera que no se produzca una brecha entre el currículo formal y el realmente vivido en las aulas. Esto exige que algunos docentes modifiquen actitudes y prácticas, y asuman un proceder acorde con el perfil del docente que requiere la operación de este modelo.

Para Ramírez (2008), los lineamientos de la política educativa han dejado huella en los planes de Desarrollo Institucional de la UAS ya que de estos se evaluará la correspondencia entre sus objetivos y los establecidos por la SEP para la educación superior; de la correspondencia o no depende el financiamiento de esta institución.

El PDI, se plantea como el instrumento básico que define las guías de acción para orientar los cambios y configurar el nuevo rostro y con-

tenido de la universidad y cuya misión y visión deberán compartir las escuelas, facultades y programas educativos de UAS; pero también como parte del sistema educativo que busca su integración con él, y acepta su subordinación a la visión y misión establecidas en el Plan de Desarrollo y el Programa Nacional de Educación.

Otro aspecto a considerar es que en la UAS se adopta el enfoque de planeación estratégica, sin embargo, la planeación como fase del proceso administrativo de acuerdo con el nivel en el que se realice, con el ámbito de la organización que abarque y con el periodo que comprenda puede ser: estratégica (la realizan los altos mandos, para establecer las directrices y los planes generales de la organización; generalmente es a mediano y a largo plazo y abarca toda la organización); táctica (es responsabilidad de los jefes y gerentes de área, con el fin de lograr el plan estratégico, se refiere a un área específica de la organización y puede ser a mediano y a corto plazo; operacional es a corto plazo, depende de la planeación táctica y se realiza en niveles de sección u operación (Münch, 2001). De esta manera, quien realiza la planeación estratégica es el Estado por lo tanto es quien establece las directrices que guiarán a la UAS en el mediano y largo plazo.

Un tercer elemento a considerar es que si bien una de las formas más extendidas es considerar como fases del proceso administrativo la planeación, la organización, la dirección y el control para Reyes (2001), esta clasificación tiene la limitación de que no distingue previsión y planeación, esto es “entre lo que puede hacerse y lo que se va a hacer de hecho” lo cual limita la posibilidad de forzar la mente a encontrar entre los diversos cursos alternativos, pues se parte de lo que debe hacerse. Para este autor el principal inconveniente de reunir ambas etapas está en que conduce, o al menos favorece la falacia del camino único, o sea que da por supuesto que los planes de que se parte son los mejores o los únicos, siendo que pueden existir otros más eficientes. Con base en este punto se puede decir que aunque se dé una participación de los sujetos universitarios en la planeación táctica u operativa de la UAS se deja de lado lo que puede hacerse y se parte de lo que se va a hacer de hecho dado que se siguen las guías de acción determinadas por los altos mandos “Políticas educativas” que privilegian una concepción de educación,

de hombre, de realidad, de conocimiento y de sociedad de este modo la UAS ejecuta, implementa, cumple políticas educativas, pero no las decide ni diseña.

Por último, se puede señalar que el Estado da autonomía a la UAS una vez que ha determinado las directrices y los resultados esperados delega autoridad, pero también responsabilidad lo que implica la obligación de responder por las consecuencias de las decisiones tomadas. Precisamente esta es la ventaja de la descentralización que permite la evaluación de desempeño de las instituciones educativas que será positivo mientras más se aproximen a los resultados esperados por el Estado y negativos en caso contrario: incentivando a las primeras mediante la asignación de recursos y reorientando a las segundas para que sus objetivos específicos se subordinen a las más generales del sistema y/o subsistema educativo.

IV.3.2.2 Modelo educativo de la UAS 2017

El primer esbozo del modelo educativo de la UAS se dio en el Plan Buelna 2005-2009, que orientaba revitalizar y preservar la pertinencia social de la Universidad, para participar y contribuir de forma activa y protagónica en la nueva sociedad del conocimiento y planteó desarrollar la formación profesional integral basada en competencias. En esta fase. En esta fase se dieron transformaciones trascendentes: una nueva Ley Orgánica, Estatutos y Reglamentos; un alto porcentaje de programas y matrícula de calidad reconocida por los comités de evaluación y acreditación nacionales (CIEES y COPAES); y por avanzar en la flexibilidad curricular de la oferta educativa (Rodríguez y García 2017).

Posteriormente el Plan de Desarrollo Institucional Visión 2013, incorporó entre sus ejes de desarrollo estratégico el posicionamiento internacional y la gobernabilidad incluyente, Innovación educativa para una formación integral; Investigación pertinente y formación de recursos humanos de alto nivel; Cultura y Extensión al servicio de la sociedad, que aportaron elementos importantes para la elaboración del modelo educativo en su primera versión.

Desde la primera versión 2012 del modelo educativo de la UAS, se ha visto desde una perspectiva de mejora continua por lo que la evalua-

ción es considerada como una parte importante para programar acciones de mejora. De esta manera, el PDI y el modelo educativo en la UAS se han ido retroalimentando a través del tiempo, es decir, se evalúa su implementación, se revisan las orientaciones nacionales e internacionales y se indican las necesidades de actualizarlo, son estas necesidades de cambio las que se perfilan en las directrices del PDI, lo cual implica no solo a la mejora continua, sino a la innovación del modelo educativo.

Considerando que se han venido afinando y desarrollando las premisas, orientaciones y principios del modelo educativo de la UAS, lo cual lleva implícita la idea de su perfectibilidad y evolución, en este apartado se analiza el modelo educativo actualización 2017 de la UAS, y se compara con las directrices desarrolladas en el apartado anterior dado que para estas fechas el modelo educativo ya está en revisión y su actualización será con base en las necesidades de cambio que se perfilan en el Plan de Desarrollo Institucional UAS con visión de futuro 2025.

Concepción y justificación del modelo educativo de la UAS

La Universidad Autónoma de Sinaloa, retoma de Tunnerman la concepción de que “el modelo educativo es la concreción pedagógica de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo” (UAS, 2017, p.11). También expresa que su modelo educativo se justifica en la medida en que reconstruye una serie de orientaciones educativas con el propósito de brindar educación integral de calidad.

A continuación, se presentan los componentes que sustentan el modelo educativo.

Componentes filosóficos

El modelo educativo de la UAS descansa en un ideario expresado en: Fines, Misión, Valores y Principios educativos, estos elementos se comparan entre el modelo educativo actualización 2017 y las directrices del Plan de Desarrollo visión 2025.

a) Fines

Los fines académicos y sociales de la UAS, están amparados en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y se circunscriben a educar, investigar y difundir la cultura con base en los principios de este artículo (Cámara de Diputados, 2021).

b) Misión

La misión de la UAS se desprende de su Ley Orgánica, la que en su artículo 2, segundo párrafo, establece lo siguiente (Madueña, 2021):

Formar profesionales de calidad, con prestigio y reconocimiento social, comprometidos con la promoción de un desarrollo humano sustentable, capacitados para contribuir en la definición de políticas y formulación de estrategias para disminuir las desigualdades económicas, sociales y culturales del estado de Sinaloa, en el marco del fortalecimiento de la nación.

c) Valores

Los fines y la misión de la UAS, que se presentan en el Modelo educativo actualización 2017 y en el PDI visión 2025 son los mismos, dado que son parte del marco legal de esta institución. Por cuanto a los valores que profesores, estudiantes, gestores y personal de apoyo de la UAS deben observar y practicar durante el desarrollo de las funciones sustantivas en el marco del modelo educativo (sin distinción de género, raza), sí hay diferencias y se presentan en la siguiente tabla:

Valores UAS	
Modelo educativo actualización 2017	PDI visión 2025
-Verdad y honestidad -Equidad -Libertad -Solidaridad -Respeto a la vida y a los demás -Respeto a la naturaleza -Integridad -Ética profesional -Justicia -Responsabilidad -Cooperación	-Ético/moral -Físico/biológico. -Estético/belleza. -Económico/bienes materiales. - Afectivo/amistad. -Espiritual/trascendente.

d) Principios educativos

Los principios de un modelo educativo tienen como punto de partida las necesidades derivadas de una sociedad que enfrenta problemas de tipo social, cultural y ambiental, a los que se ha intentado dar respuesta mediante la generación y aplicación de conocimiento y tecnología, la innovación y el cambio permanente.

Para la UAS, este tipo de respuesta ha devenido en una explosión de conocimientos y su accesibilidad que apuntan a continuar incrementándose, lo que requiere que las personas desarrollen habilidades para seleccionarlos, comprenderlos, transferirlos, vincularlos y aplicarlos éticamente en la solución de problemas de toda índole, lo cual se favorece alternando procesos de aprendizaje individuales y colectivos (UAS, 2017).

En el modelo educativo actualización 2017, se muestran los siguientes principios:

- i. Aprendizaje y actualización continuos.
- ii. Gestión individual y colegiada incluyente.
- iii. Integración de conocimientos teóricos, prácticos y actitudinales.

- iv. Vinculación (multidireccional, interna y externa).
- v. Flexibilidad y diversificación.
- vi. Uso y generación de conocimiento y experiencia para el bienestar social individual y de la naturaleza.

Componentes teóricos

El planteamiento de nuevos modelos educativos responde a los problemas que se atribuyen al modelo de formación profesional universitaria tradicional entre los que destacan: rigidez y especialización excesiva de los programas educativos, métodos de enseñanza centrados en la transmisión de conocimientos, el predominio de la memorización, escasa vinculación teórico-práctica, ausencia de programas integrales de apoyo a estudiantes considerando sus intereses y necesidades, y la permanencia de actividad educativa centrada en el aula y con presencia del profesor (UAS, 2013, UAS, 2017).

Para afrontar la problemática que se le atribuye al modelo de formación tradicional la UAS propone un modelo de formación universitaria que tiene como columna vertebral el paradigma educativo que se plantea en el informe Delors, “educar a lo largo de la vida, y la importancia de aprender cuatro tipos de saberes: conocer, hacer, ser y convivir” (UAS, 2017, p. 11) que pone en el centro elementos para ofrecer una formación integral.

El modelo educativo actualización 2017, constituye una serie de orientaciones educativas con el propósito de brindar educación integral de calidad, la cual busca desarrollar las diversas dimensiones de la persona: ética, cognitiva, afectiva, comunicativa, corporal, social y cultural. Un proceso donde se promueve que los estudiantes aprendan a conocer y transformarse a sí mismos, y a ser corresponsables en la transformación de su entorno.

A continuación, se muestran las orientaciones del modelo educativo actualización 2017, las cuales integran las funciones sustantivas de la UAS, que son: la docencia, la investigación, la extensión y la vinculación.

a) Docencia centrada en el aprendizaje

El concepto de docencia centrada en el aprendizaje para a UAS, se define a partir de lo establecido en su Ley orgánica (UAS, 2018).

Artículo 3

La Universidad es democrática por sus formas de organización, gestión, liderazgo y solución de diferencias; es promotora de la transparencia institucional y la rendición de cuentas; es creativa, eficiente y consecuente de la regulación democrática. Promueve un modelo de educación donde profesores y alumnos, en un clima de respeto y tolerancia, participan responsablemente y de modo diverso en la orientación, planeación, desarrollo y evaluación de los procesos educativos.

Art 9 “El trabajo académico colegiado es de participación obligatoria para profesores e investigadores”.

“Lo anterior indica un proceso de docencia donde las y los actores interactúen cooperativamente para gestionar el aprendizaje, indistintamente del nivel y tipo de programa en el que participan. A esto se denomina docencia centrada en el aprendizaje” (UAS, 2017).

Los fundamentos teóricos y pedagógicos para una docencia centrada en el aprendizaje en el modelo educativo actualización 2017 son:

- a) La educación social.
- b) El humanismo.
- c) El constructivismo.

La bibliografía recomendada para comprender estos fundamentos es la siguiente:

- a) Cohn, Ruth. (1996). Visores. *Sobre la historia de TZI* (1ra. Parte) Traduc. Rita Roldán, Revisión Alicia Minujín. En Revista Siglo XXI. Perspectivas de la educación desde América Latina. Año 2, No. 5 septiembre-diciembre.
- b) Cohn, Ruth. (1996). Visores. *Sobre la historia de TZI* (2da. Parte) Traduc. Rita Roldán, Revisión Alicia Minujín. En Revista Siglo XXI. Perspectivas de la educación desde América Latina. Año 3, No. 6 enero-abril.

- c) Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO, de la Comisión Internacional para la Educación para el siglo XXI*. UNESCO, España.
- d) Heargraves, Andy. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Editorial Octaedro, España.
- e) Heargraves, Andy. (Compilador). (2003). *Replantear el cambio educativo*. Un enfoque renovador. Ediciones Amorrortu. Buenos Aires

Con base en los fundamentos teóricos-pedagógicos se orienta a los docentes a:

Asumir la función de organizar, motivar y coordinar lo necesario para alcanzar el propósito de la educación integral, con participación de los mismos estudiantes. En esto es necesario que desde la docencia se promueva la toma de conciencia de los estudiantes respecto a sus vínculos con la sociedad, la importancia de conducirse correctamente en ella y aportar para mejorarla y transformarla. Contribuir a lograr la armonía, integración, equilibrio y formación de alumnos y alumnas en todos los ámbitos.

Estimular la inteligencia colectiva y se constituyan en catalizadores de la sociedad del conocimiento promoviendo aprendizaje profundo y desarrollo de capacidades para asumir cambios. Como sujeto activo en su propio proceso de desarrollo, el alumno debe tener la oportunidad de participar en un ambiente de confianza y comunicación, que facilite el proceso de reconstrucción de conocimientos mediante la actividad dialógica y crítico-reflexiva, lo cual requiere de pensar y actuar de forma cooperativa; un principio articulador e integrador en la educación donde es importante situar la confianza en las personas y en los procesos, reconstruyendo relaciones de aprendizaje que fortalezcan la significación y el compromiso personal.

Incorporar los valores sociales y éticos en la praxis educativa, dirigida a educar y hacer más humanos a los educandos y al resto del colectivo universitario. Los docentes deben coadyuvar a ubicar a sus estudiantes como agentes autónomos en la sociedad, por lo que se necesita inducirles a que asuman responsabilidad en su proceso de aprendizaje y desarrollo y estimular su autoconocimiento. Es importante propiciar

situaciones de aprendizaje en las que tengan experiencias cercanas a sus intereses, donde la tarea docente es coordinar y preparar las condiciones en lo individual, en cooperación con otros docentes y con los mismos estudiantes.

Basarse en procesos de investigación y actualización permanente, y en una práctica reflexiva mediante un proceso dialógico en el cual se contrasten y negocien significados. Los docentes cuidarán que los conocimientos se sitúen en contextos y situaciones relacionados con las prácticas sociales establecidas, es decir, contextualizarlos atendiendo a un modelo de aprender y aplicar conectando teoría y práctica.

En el modelo educativo actualización 2017 se dan orientaciones para realizar una práctica centrada en el aprendizaje, sin embargo, es sumamente importante para el éxito en la implementación del modelo educativo “el trabajo cooperativo entre los diversos actores de la educación, y con base en un sistema de formación continua que posibilite el cambio y la mejora permanente” (UAS, 2012), sobre todo considerando que también en el PDI visión 2025 se señala que con el modelo educativo se pretende una educación integral, pero no se establecen los autores a partir de los cuales se le dará sustento a la propuesta.

B) Perfil de los docentes

En el modelo educativo actualización 2017, se señala que para realizar una docencia centrada en el aprendizaje demanda que los profesores dominen las competencias disciplinares y pedagógicas que permitan implementar sus cursos con calidad. Por lo que el perfil del docente debe permitirle:

- i. Conducirse con base en los valores y principios de este modelo, y procurar la práctica de estos durante las actividades individuales y colectivas los estudiantes y pares docentes.
- ii. Planear su actividad didáctica de manera individual y colegiada, incorporando el uso variado de métodos y estrategias, orientados a la integración del saber, el saber hacer, el saber ser y convivir, y a que los estudiantes aprendan y se desarrollen con responsabilidad y efectividad en ambientes diversos.

- iii. Participar e involucrar a estudiantes y pares docentes en acciones de generación y aplicación de conocimiento, así como de extensión de la cultura y los servicios, para contribuir en la comprensión y atención de problemas científicos y de la sociedad en la perspectiva del desarrollo sustentable.
- iv. Evaluar individual y colegiadamente el proceso y resultados de sus planes de acción docente, para realimentar los procesos académicos con base en los lineamientos del modelo educativo.
- v. Publicar los resultados de sus investigaciones para difundir conocimiento en la comunidad disciplinaria de referencia y para divulgación social, manteniendo un sentido ético en el manejo de la información.
- vi. Participar en redes de cooperación e intercambio nacional e internacional entre docentes e investigadores, para desarrollar acciones de atención a problemas acuciantes de la sociedad en sus diferentes ámbitos.
- vii. Desarrollar acciones de tutoría y asesoría para coadyuvar en el aseguramiento de la calidad y eficiencia terminal en los estudios, con base en un comportamiento ético, humano, equitativo y profesional en su interacción con los y las estudiantes.

Para que los docentes de la UAS tengan el perfil propuesto para realizar una docencia centrada en el aprendizaje requieren desarrollar y desempeñar competencias que le permitan solucionar con éxito y a tiempo, problemas o soluciones relacionadas con la formación profesional de sus alumnos, para lo cual requiere de una formación continua.

Otra observación para este apartado es que los valores que fundamentan el modelo educativo actualización 2017, son diferentes a los contenidos en el Plan de Desarrollo Institucional visión 2025.

c) Perfil de los estudiantes

En el modelo educativo actualización 2017 se concibe a la persona como ser social y sujeto activo en su propio proceso de desarrollo, por lo que el perfil requerido de los estudiantes es:

- i. Asumir responsabilidad y compromiso individual en su proceso formativo, lo que implica desarrollar el hábito y las estrategias necesarias para un aprendizaje autónomo.
- ii. Actuar corresponsablemente en el proceso de aprendizaje, lo que incluye colaborar mediante una actividad dialógica en el aprendizaje colectivo, y reconstruir el conocimiento individual.
- iii. Esforzarse por contextualizar y relacionar con experiencias previas lo que está aprendiendo.
- iv. Utilizar la investigación, así como todos sus recursos personales y del entorno, para analizar y resolver problemas de manera crítica, creativa y sostenible.
- v. Conducirse con base con los valores que la institución profesa; respeto, solidaridad, justicia, honestidad y equidad consigo mismo y con quienes le rodean.
- vi. Contribuir a la promoción de los valores democráticos, a la ciudadanía y la paz, para coadyuvar en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y solidaria.
- vii. Tomar decisiones sobre su futuro, con base en la reflexión y consideración de un proyecto que incorpore el aprendizaje a lo largo de su vida y el afrontamiento del cambio permanente.

D) Producción, uso y distribución de conocimiento

En la Ley orgánica de la UAS se señala:

Artículo 6

La investigación está encaminada a la generación, difusión, transferencia, adaptación y aplicación del conocimiento, con la finalidad de presentar alternativas de solución a la variada y diversa problemática regional, estatal, nacional e internacional.

Considerando lo anterior se busca que la producción uso y distribución del conocimiento:

- i. Contribuya a la comprensión de la realidad social y educativa, al avance del conocimiento, la innovación y la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos, así como a la competitividad de las empresas.
- ii. Debe influir en el desarrollo regional y nacional.

- iii. Observe estándares nacionales e internacionales de calidad, que permitan a la institución constituirse en un centro de desarrollo científico, humanístico y tecnológico donde participen los mejores investigadores del estado, el país y el extranjero.

El capital humano, organizado en Cuerpos Académicos de alto nivel, deben desarrollar líneas de generación y aplicación de conocimiento con carácter disciplinario, multidisciplinario e interdisciplinario, que responden a las necesidades del entorno nacional, regional y estatal.

Los investigadores deben participar y asumir liderazgo en redes de cooperación académica nacional e internacional y en proyectos de intercambio y movilidad académica, donde sean reconocidos por su calidad y la difusión de sus hallazgos y propuestas.

Los investigadores, docentes y estudiantes, mediante un acercamiento cooperativo y vinculado al entorno, tienen la posibilidad de realizar la investigación de tres maneras: como estrategia de aprendizaje, sustento para intervenir o solucionar problemas, medio para generar nuevo conocimiento.

E) Vinculación y extensión al servicio de la sociedad

El Artículo 7 de la Ley Orgánica y el Artículo 4 del Estatuto orientan la extensión a la preservación, difusión y divulgación del desarrollo científico, tecnológico, artístico y cultural de la humanidad, así como a la vinculación de los programas con sectores sociales e instituciones del estado, la región, el país y del extranjero.

La extensión y vinculación constituyen un elemento transversal en relación con las demás funciones sustantivas de la UAS, ya que a través de estas la institución interacciona con la sociedad y el entorno que la rodea.

La extensión es una función sustantiva dirigida a promover y fomentar el aprecio por las artes, la ciencia, la tecnología y las humanidades entre la comunidad universitaria y la sociedad en general, así como impulsar la cultura de la creación, innovación y promoción de los valores universales como la democracia, la equidad y la justicia, que recuperan,

interpretan y preservan la identidad nacional y regional con una visión integral y reconociendo la diversidad cultural de la humanidad.

Dentro de esta función sustantiva se consideran:

- i. Al servicio social como una estrategia de formación profesional, a la vez que, de servicio solidario a la sociedad, lo cual permite fomentar la conciencia social en el o la estudiante.
- ii. Los servicios profesionales en tanto que permiten coadyuvar con la sociedad a lograr propósitos en diferentes ámbitos, a través de la educación continua, el uso y aprovechamiento de infraestructura, la transferencia de tecnología y los servicios profesionales.
- iii. Los servicios profesionales son el conjunto de actividades y quehaceres propios a la formación profesional, que fortalecen la aplicación del conocimiento y consolidan la vinculación con el entorno productivo.
- iv. La extensión de la cultura se modifica y adapta en relación con los cambios sociales e institucionales. Su naturaleza es fundamentalmente académica y multidisciplinaria; su ámbito de operación institucional es transversal, en el sentido que atraviesa a la mayor parte de las acciones de la Universidad. Los ámbitos en que se desarrolla la extensión de la cultura son la difusión y divulgación: del arte y as humanidades, y científico-tecnológico y del conocimiento.
- v. La vinculación de la Universidad con los sectores público, productivo y social, es una función prioritaria que se realiza privilegiando la academia y la investigación, la transferencia de conocimientos, el desarrollo de tecnologías innovadoras y la prestación de servicios externos de todos los ámbitos del trabajo universitario.
- vi. Desde la función de vinculación se promueve la internacionalización de la Universidad a través del establecimiento de relaciones y acuerdos de colaboración y cooperación con instituciones extranjeras, que coadyuvan a elevar la capacidad y competitividad académica y le brindan reconocimiento por la calidad de sus recursos humanos y materiales.

F) Gestión colegiada e incluyente

La estructura de gestión y administración de la Universidad Autónoma de Sinaloa está desconcentrada en Unidades Regionales.

La toma de decisiones es democrática, basada en Consejos y Colegios en los que están representados los programas educativos y actores universitarios.

Las funciones sustantivas se llevan a cabo en Unidades Académicas denominadas: Escuelas; Facultades; Centros e Institutos de Investigación.

La función educativa de tipo superior se lleva a cabo impulsando la integración de las funciones de docencia, investigación y vinculación-extensión, en consideración de programas educativos organizados por áreas de conocimiento, campos afines del ejercicio profesional, y en atención a necesidades regionales transdisciplinarias.

Los procesos administrativos y la estructura en que se desarrollan han de estar al servicio de las funciones sustantivas y constituir un apoyo fundamental para el desempeño del personal y del alumnado, para ello, deberán impulsarse procesos y mecanismos innovadores, con la finalidad de cumplir con el proyecto y modelo educativo de nuestra institución.

La responsabilidad social asumida, conlleva la consolidación de la planeación como instrumento racional y previsor que orienta el proyecto institucional, con base en procesos de amplia participación para la toma de decisiones. La rendición de cuentas hace indispensable la optimización de los recursos humanos, materiales, y el manejo transparente de los recursos económicos, todos ellos utilizados para atender el cumplimiento de las funciones sustantivas.

Tanto las funciones sustantivas como la gestión y administración que les dan soporte han de llevarse a cabo con base en estándares altos de calidad, y someterse regularmente a procedimientos de evaluación, certificación y acreditación según corresponda.

A continuación, se muestra la influencia del modelo educativo en el modelo de universidad y el modelo académico.

Modelo de universidad

Las UAS, al planear lo que quiere ser, imagina, vislumbra, decide un proyecto de universidad por lo que el proceso de transformación implica la revisión de su modelo educativo y la redefinición de sus atributos de allí la influencia del nuevo modelo educativo en el nuevo modelo de universidad

La filosofía institucional (concepción de sociedad, educación, hombre y profesional) y la misión de la UAS, sustentan al modelo educativo y este tiene como horizonte de futuro la visión institucional, por lo que el modelo educativo debe ser congruente con ellos. El modelo de universidad que se pretende sea la UAS, se plasma en la Visión 2025.

La UAS, en apego a su normatividad y a los lineamientos que se desprenden en materia de educación, opera un modelo educativo y académico consolidado; una gestión y administración de calidad, con procesos administrativos certificados; programas educativos acreditados; una planta académica altamente habilitada y certificada, organizada en CA consolidados y sus LGAC bien definidas; una comunidad estudiantil formada integralmente; egresados con habilidades tecnológicas y competencias laborales certificadas acorde con su mercado laboral; una sólida vinculación con los sectores productivos a través de la transferencia del conocimiento de frontera; la cultura, el deporte y la extensión con alto impacto social; todo ello en un marco de transparencia, rendición de cuentas y cuidado del medioambiente (Madueña, 2021).

Modelo académico

El modelo académico a diferencia del modelo educativo, que se debe construir colectivamente y requiere del consenso de la comunidad académica una vez determinados los aspectos fundamentales, contiene una parte técnica que debe ser elaborada por expertos de diseño curricular, quienes tienen bajo su responsabilidad traducir el modelo educativo en el conjunto de normas que deberán guiar el diseño de los programas educativos de la institución educativa (Ramírez, 2008). De esta manera, para la UAS, el modelo académico 2017 “se desprende del Modelo

Educativo y describe las orientaciones, lineamientos y características que operarán al ponerlo en práctica. Esto constituye uno de los compromisos y retos planteados en nuestra Universidad Autónoma de Sinaloa, para consolidar la calidad de la educación integral” (Rodríguez y García 2017, p.4)

Un nuevo modelo educativo influye en la construcción de un nuevo modelo académico dado que el primero, junto con la misión institucional, proporcionan los elementos fundamentales para su construcción. En la tabla se muestran los componentes del modelo académico derivado del modelo educativo actualización 2017 y los componentes propuestos en el PDI visión de futuro 2025.

Tabla. Componentes del modelo académico.

Modelo académico 2017	PDI visión de futuro 2025
-Integración de las funciones sustantivas. -Desarrollo social y natural sustentable. -Atención equitativa a necesidades y talentos. -Incorporación de tecnologías. -Internacionalización. -Innovación.	-Modelo curricular. -Modelo pedagógico. -Modelo de formación profesional. -Modelo de formación y actualización de docentes.

Para cerrar este apartado se hacen las siguientes reflexiones:

Tenemos que esperar la aprobación del nuevo modelo educativo de la UAS versión 2022, para comparar cuales orientaciones del modelo educativo actualización 2017, permanecen, cuales se eliminan y cuales se agregan; considerando que el modelo de universidad y los componentes del modelo académico propuesto en el PDI visión 2025 impactarán estas decisiones y el diseño de los programas educativos de esta institución incluidos los de diplomados.

El éxito en la implementación del modelo educativo será “posible mediante el trabajo cooperativo entre los diversos actores de la educación, y con base en un sistema de formación continua que posibilite el cambio y la mejora permanente” (UAS, 2012).

La formación continua de los maestros es indispensable para que participen de manera consciente en la aplicación del modelo educativo en la etapa cuatro de diseño curricular, organización y estructuración curricular del diplomado en mercadotecnia, dado que son ellos los responsables de elaborar las situaciones didácticas de cada uno de los módulos.

El diseño de situaciones didácticas por cada módulo es una actividad imprescindible, ya que deviene en cartas de navegación que aseguran la calidad de la acción formativa. Este diseño debe guardar congruencia con el modelo educativo establecido, que se recupera mediante un formato donde se especifican elementos de operatividad para cada módulo del diplomado (Rodríguez, 2017, p. 12).

El poder ejecutivo federal, mediante las líneas marcadas a través de los Planes Nacionales de Desarrollo, ha inducido a la universidad pública a incorporarse al nuevo modelo, lo cual ha conducido a evaluar y planear los modelos con que opera, bajo el argumento de que la actualización de los contenidos de los programas educativos, como acción única, resulta insuficiente para enfrentar los retos del acelerado avance del conocimiento y de las condiciones de apertura comercial existentes, haciéndose necesario con ello revisar y modificar el modelo educativo, lo cual implica un cambio en el modelo de universidad y un cambio en el modelo académico que guiará el diseño de sus currículos; evaluándose la pertinencia de los cambios y la correspondencia entre el modelo educativo y el perfil definido por las carreras.

Las estrategias impulsadas desde el Estado inducen a la reorientación de los proyectos universitarios a partir de una nueva relación Estado-Universidad marcada por la reducción y tensión en la asignación presupuestaria. Con el Plan de Desarrollo 1983-1988 y a partir de la evaluación como instrumento de control ha sido posible reorientar el vínculo universidad-sociedad, entrando en un proceso lento que aún sigue en camino y que busca estrechar la relación entre universidad-sector productivo; concepción gestada en el pensamiento neoliberal.

El instrumento para instaurar esta nueva relación lo constituye el nuevo currículo universitario que define las características que deben contener todos los programas educativos de la institución. Es precisa-

mente en estas características que se diluye la tarea de vincular a la universidad con los sectores mayoritarios y empobrecidos de nuestra sociedad y los objetivos plasmados en los planes sexenales del gobierno mexicano para la educación superior difieren cada vez menos de los plasmados en los planes institucionales de desarrollo de las universidades públicas a pesar de su autonomía.

IV.3.3 Diagnóstico y necesidades

IV.3.3.1 Conceptualización de la profesión de la mercadotecnia

La mercadotecnia como parte de la formación profesional es relativamente nueva, por tal motivo no existe actualmente una definición que sea universalmente aceptada. Debido a esta razón, cada autor especializado en el tema ha optado por crear una definición desde su propio análisis estructural y formativo; tal es el caso de Laura Fischer que, como licenciada en Administración de Empresas y autora de libros como *Mercadotecnia e Introducción a la investigación de mercados*, orienta dicha definición a la administración, por el contrario, de Philip Kotler, quien pone de manifiesto un concepto humanista, centrado en los valores y las causas sociales.

Pese a lo anterior, todas las definiciones existentes de esta disciplina, independientemente del autor que se estudie, están orientadas a una misma dirección que es determinante para comprender la esencia de la mercadotecnia: crear y satisfacer deseos y necesidades.

Definición de *marketing*, según diversos expertos en la materia:

Philip Kotler, el también llamado padre de la mercadotecnia (*marketing*, octava edición) define a la mercadotecnia como la técnica de administración empresarial que permite anticipar la estructura de la demanda del mercado elegido, para concebir, promocionar y distribuir los productos y/o servicios que la satisfagan y/o estimulen, maximizando al mismo tiempo las utilidades de la empresa (Administración de la mercadotecnia, 1967).

La American Marketing Association (AMA) es una asociación profesional de individuos y organizaciones que lideran a la práctica, la en-

señanza y el conocimiento de marketing a nivel mundial, misma que re-define a la mercadotecnia como una función de las organizaciones y un conjunto de procesos orientados a crear, comunicar y aportar valor a los consumidores y para dirigir las relaciones con estos de la manera más beneficiosa para la organización y para sus “*stakeholders*”, haciendo referencia a las partes interesadas en este proceso. (www.ama.org).

William Stanton, Etzel y Walker, en su libro *Fundamentos de Marketing*, define a la mercadotecnia como un sistema global de actividades de negocios ideado para planear productos satisfactores de necesidades, asignarles precios, promover y distribuirlos a los mercados meta, a fin de lograr los objetivos de la organización (13ª. Edición).

Desde un enfoque administrativo, la definición de Charles W. Lamb plantea que la mercadotecnia es una función organizacional y una serie de procesos para crear, comunicar y entregar valor al cliente y para administrar relaciones con los clientes de manera que satisfagan las metas individuales y de las empresas (*Marketing*).

Es así, como los conceptos clave dentro de la definición son, las necesidades (aquellas que reflejan una reacción en el ser humano ante la ausencia o privación de algo), los deseos (referidos al anhelo o aspiración para poseer una satisfacción) y la demanda (deseos respaldados por el poder adquisitivo).

Es necesario enfatizar que la misión de la mercadotecnia consiste en buscar y cubrir la satisfacción de las necesidades, deseos y expectativas de los consumidores mediante un grupo de actividades coordinadas que, al mismo tiempo, permitan a la organización alcanzar sus metas, según Laura Fischer, dicho de otra manera: identificar oportunidades para generar negocios y generar riqueza.

IV.3.3.2 Necesidades internas para el diseño de diplomado en mercadotecnia

La FACEAM oferta desde el ciclo 2008-2009 la licenciatura en Mercadotecnia, de entonces a hoy, han egresado más de diez generaciones de licenciados en mercadotecnia que representan al alrededor de seiscientos egresados. Como se ha reseñado, los impactos del desarrollo cien-

tífico y tecnológico en el desarrollo de cualquier actividad profesional han sido enormes y los profesionistas de la mercadotecnia no quedan exentos de las exigencias que esos cambios provocan en la sociedad y las nuevas formas de relacionarse.

No obstante, la contundencia de la dinámica del avance científico y tecnológico que genera cambios y disrupciones en las formas en cómo se desarrolla la profesión en otras latitudes, no ha tenido a bien ofertar programas de educación continua, concretamente diplomados enfocados a la actualización y especialización de rubros o temas específicos de la mercadotecnia que han quedado obsoletos y de aquellos que se vislumbra serán los emergentes.

Con la falta de un diplomado en mercadotecnia, la facultad y los egresados de esa licenciatura carecen de las oportunidades de educación continua, actualización y profundización disciplinar y también de una de las opciones de titulación de la licenciatura en Mercadotecnia, tal cómo se contempla en la normatividad universitaria.

El no contar con un diplomado en mercadotecnia mereció, en 2014, una recomendación implícita en el Dictamen de Evaluación del Programa Educativo de Mercadotecnia por parte del Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración (CACECA) en la categoría 2 “Estudiantes”; criterio 6 “Índices de rendimiento escolar por cohorte generacional”; indicador 6 “¿al menos el 90 % de los estudiantes de las últimas tres generaciones (por cohorte) se titularon?”; que a la letra recomienda: “Generar acciones para incrementar el porcentaje de titulados para que por lo menos el 90 % de los estudiantes (egresados) de las últimas tres generaciones se titulen. Revisar las modalidades (opciones) de titulación, costos, requisitos, tiempos, hacer campañas de difusión, etc.” (CACECA, 2014, p. 6).

Así mismo, el Comité de Ciencias Sociales y Administrativas, dependiente de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A.C. (CIEES), en agosto de 2016 al mismo tiempo que emitía reconocimiento al programa de licenciatura en mercadotecnia por haber alcanzado el nivel 1 (máximo nivel que se otorga a un programa evaluado), en el informe de evaluación hace una recomendación puntual a la falta de un diplomado en el área de la mercadotecnia

en la categoría 7 (Egreso), recomendación 12: “Ofrecer la opción de un diplomado directamente relacionado con la disciplina mercadológica.” (CIEES, 2016, p. 10).

Lo anterior se ve reflejado en la vida cotidiana de la facultad puesto que en los registros de la Secretaría Académica y de las jefaturas de carrera, se observa una creciente demanda por un diplomado en mercadotecnia, tanto de egresados que buscan una opción de titulación, como de profesionistas en búsqueda de opciones de actualización cercanas y accesibles.

Al no encontrar opción, los interesados optan por dos alternativas: a) buscar en otras IES o, b) en el caso de egresados que se encuentran en el tránsito a su titulación, se inscriben en el diplomado en Gestión de Recursos Humanos. Esto conlleva el riesgo de que un número importante no se inscriba y con ello posterguen su titulación; como consecuencia los indicadores de eficiencia terminal, medidos a partir del número de titulados, de la facultad se ven afectados (tal como lo observaron los acreditadores de CACECA EN 2014 y los evaluadores de CIEES en 2016).

Con lo expuesto en líneas anteriores se deduce de manera obvia que es necesario e importante la creación de un programa educativo de diplomado en mercadotecnia, para ofrecer a los estudiantes, egresados y a profesionales de la mercadotecnia y áreas afines oportunidades de educación continua; cumplir con la normatividad de la universidad autónoma de Sinaloa y subsanar las observaciones y recomendaciones de los órganos evaluadores con respecto al programa de licenciatura de mercadotecnia de la facultad.

IV.3.3.3 Necesidades externas

Para la construcción de la etapa de fundamentación, se realizó una investigación con enfoque cualitativo alcance descriptivo con estrategias de análisis de documentos y entrevistas a expertos en mercadotecnia a través de un *focus grup* para responder ¿cómo es el contexto en el que se desarrolla la profesión del mercadólogo? E identificar líneas de trabajo obsoletas y emergentes de la profesión.

En el *focus grup* participaron el Profesor Rafael Peláez, sociólogo y con amplia experiencia en análisis de datos cuantitativos y cualitativos para estudios e investigaciones sociales como empresariales; el master Fernando Mellado, director ejecutivo y socio de Numera S.C., empresa de consultoría e investigación para organizaciones públicas y privadas con presencia nacional; el licenciado Luis Sarmiento, emprendedor y egresado de la licenciatura en mercadotecnia de la facultad, propietario de Agencia 92 empresa dedicada a la asesoría y manejo de estrategias administrativas y de mercado para micro y medianas empresas de Sinaloa.

Con respecto al contexto en el que se desarrolla la mercadotecnia como profesión, se identifica una opinión común: el contexto está determinado por el desarrollo de la ciencia y la tecnología, por la cada vez más generalizada utilización de aplicaciones tecnológicas para la práctica de la profesión en general y, por la velocidad en que aparecen nuevas tecnologías que modifican el comportamiento social y de manera reactiva el mercado y ante ello la profesión necesita de una variedad cada vez más amplia y potente para poder entender el mercado, al consumidor o usuario de productos o servicios públicos o privados y poder hacer proyecciones o identificar tendencias cercanas a la realidad y que sean efectivas para las organizaciones.

Describen la actividad de la mercadotecnia como una constante de investigación de diversas áreas internas y externas para las organizaciones, por lo tanto, al centrar su actividad en la investigación lo que ha venido a cambiar en la actividad del mercadólogo, preponderantemente, no es qué, sino el cómo realiza su trabajo de inteligencia. Siguen haciendo inteligencia de mercado, análisis de consumidor, plan de *marketing* para posicionamiento de marca, estrategias de mercadeo, etc., pero ahora se hace a través de hardware y software muy potentes que permiten procesar enormes cantidades de variables que hace menos de 10 años era impensable.

Prevén que el uso de la tecnología para la mercadotecnia es un camino obligado porque ciudadanos y consumidores están realizando sus actividades cada vez más y de manera muy acelerada a través de dispositivos móviles conectados a la red. Ante eso las empresas y organi-

zaciones aprovechan esas nuevas rutas de contacto con sus usuarios y consumidores.

Esa gran actividad en la red genera las enormes cantidades de datos con los cuales el mercadólogo debe trabajar. Sin embargo, requiere de herramientas que le permitan operar toda esa información.

Ante esta realidad (que coincide con la expuesta en la introducción de esta investigación), los tres entrevistados son la de opinión de que el mercadólogo de esta era necesita contar con habilidades y competencias que le permitan insertarse de manera exitosa en el mercado laboral o de emprendimiento y para ello ocupa realizar las tareas de su profesión de manera eficiente y eficaz y, esas dos condiciones necesariamente se consiguen a través del dominio de las nuevas tecnologías.

Por lo tanto, el mercadólogo debe, además de dominar las competencias básicas relacionadas con la profesión como la generación de información para la toma de decisiones a través de diversos métodos de investigación, obtención y procesamiento de datos estadísticos, procesamiento y análisis de información cualitativa y cuantitativa, etc., hoy además debe procurar generar competencias digitales como:

- Manipulación de variedades de hardware.
- Conocimiento y dominio de software.
- Conocimiento y manejo de marketing digital.
- Redes sociales.
- Storytelling.
- Marketing de contenidos.
- Fundamentos de diseño digital.
- Comunicación digital.
- Bases de HTML.
- Etcétera.

Una serie de datos que ilustran qué tanto han impactado las nuevas tecnologías en las dinámicas de comercio de la sociedad mundial incluido nuestro país es que, en 2015, fecha en que el H. Consejo Universitario de la UAS autorizaba el rediseño curricular del PE de Licenciatura en Mercadotecnia para la FACEAM, el ecommerce reportaba ingresos totales por ventas de 257,000 millones de pesos, para 2019

llegaba a 631,000 millones de pesos. Para el año 2020 el crecimiento del ecommerce en México fue del 27 % (Vega, 2021)

Pero esos datos del crecimiento del comercio digital en el mundo y nuestro país se dan en la medida en que el internet y las nuevas tecnologías son cada vez más accesibles a las personas a través de dispositivos como computadoras y teléfonos inteligentes con acceso a internet. De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de Información en hogares. ENDITIH, realizada en 2020 por el INEGI, por el Instituto Nacional de Telecomunicaciones IFT y por la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, más del 72 % de los mexicanos son usuarios de internet, y de estos el 96 % se conectan a través de un teléfono inteligente.

La tendencia no solo apunta al ecommerce, sino a una integración que a lo que la CEPAL denomina economía digital que:

Está constituida por la infraestructura de telecomunicaciones, las industrias TIC (software, hardware, y servicios TIC) y la red de actividades económicas y sociales facilitadas por la nube, la computación en la nube y las redes móviles, las sociales y de sensores remotos. La economía digital es un facilitador cuyo desarrollo y despliegue se produce en un ecosistema caracterizado por la creciente y acelerada convergencia entre diversas tecnologías, que se concreta en redes de comunicación (redes y servicios, redes fijas-móviles), equipos de hardware (móviles multimedia 3G y 4G), servicios de procesamiento (computación en la nube) y tecnologías web (web 2.0). (CEPAL, 2013, p. 9)

La misma CEPAL apunta que actualmente los países y empresas destinan miles de millones de dólares en el desarrollo del ecosistema de la economía digital que incluye inversiones en infraestructura de banda ancha (redes nacionales e internacionales, redes locales y acceso público); industria de aplicaciones (software y hardware) para procesos de negocios y de conocimiento; integración de usuarios (individuos, empresas, gobierno) que tendrán un impacto en lo económico y social a gran escala. (CEPAL, 2013).

Volviendo con los informantes, dos de ellos que ofrecen servicios a empresas relacionados con investigación de mercados y consumidores,

comentan que, por año, toman de tres a cuatro cursos, talleres o diplomados de actualización en métodos de investigación, nuevas tecnologías para el procesamiento de datos cualitativos y cuantitativos, nuevas tecnologías para interpretación de datos cualitativos y cuantitativos, estadística o matemáticas y, cursos relacionados a la gestión de empresas como contaduría para mercadotecnia, administración estratégica, *marketing* jurídico, *marketing* digital, etcétera.

En este último aspecto, los dos participantes coinciden en que la FACEAM no es un referente para ello en el momento de buscar opciones de educación continua, desde hace años dejaron de buscar en la facultad cursos, talleres o diplomados porque ya tienen como registro que la FACEAM no ofrece más allá de su programa de licenciatura.

En consonancia con los resultados del análisis anterior, se sugiere que el diplomado en mercadotecnia para la FACEAM deba orientarse hacia aquellos temas que el contexto les demanda a los profesionales y a los futuros licenciados en mercadotecnia de la propia facultad, para realizar con éxito su labor. Indudablemente resaltan dos líneas: nuevas tecnologías para la investigación en mercadotecnia y mercadotecnia digital.

Conclusiones

El diseño curricular presenta una puerta con bisagras de doble acción que permiten visualizar el interior y exterior de los programas educativos y dimensionar la enorme responsabilidad de ofertar programas de estudio que tendrán un impacto profundo en el desarrollo personal de los individuos y las sociedades y, con ello se determina el destino de una nación o región.

Todos los docentes, incluidos los de nivel profesional debemos tener claridad de aquellos aspectos argumentativos sobre los que se asienta un programa educativo, sean estos sobre pilares teórico-educativos, didácticos, filosóficos; así como de contextos y aspectos normativos del Estado y las propias IES. Porque solo a través de ello podemos comprender los objetivos propios y concordantes de las unidades de aprendizaje, módulos o materias que impartimos y, permite situarnos y comprender nuestro rol dentro del sistema educativo y, visualizar cómo, a través de los jóvenes formados en nuestras aulas, repercute en la reproducción o transformación de las estructuras sociales, económicas y políticas.

Con respecto a la especificidad de esta investigación y su objeto de estudio se desarrollaron las acciones investigativas planteadas en la metodología para responder a las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos planteados.

Se identificó y se describió la metodología de la UAS para el diseño de programas educativos de diplomados, comprobando que los componentes que le dan estructura a su modelo se corresponden en términos generales con las fases del modelo de diseño curricular de Díaz Barriga Arceo.

Las denominaciones de los apartados que estructuran el modelo UAS no tienen la misma terminología que el modelo teórico de Díaz Barriga Arceo; empero, las acciones a realizar dan cuenta de que se trata de las mismas tareas. Por ello se tomaron como referencia las fases del modelo de Díaz Barriga y se acoplaron a estas las subfases y actividades del modelo UAS.

Así se lograron describir cómo son las fases de fundamentación del proyecto curricular, elaboración del perfil de egreso, organización y estructuración curricular y evaluación continua del currículo de los Programas Educativos de diplomados de la UAS:

Etapas 1. Fundamentación del proyecto curricular

Subetapa 1.1. Análisis del entorno educativo

Actividades:

Directrices de la UNESCO

Subetapa 1.2. Análisis del marco institucional

Actividades:

1.2.1. Plan de Desarrollo Institucional UAS con visión de futuro 2025

1.2.2. Modelo educativo de la UAS 2017

Subetapa 1.3. Diagnóstico y necesidades

Actividades:

1.3.1. Necesidades del entorno interno y externo para creación del diplomado en mercadotecnia

1.3.2. Emergencia de nuevas líneas de trabajo en mercadotecnia

1.3.3. Requerimientos de capacitación insuficientemente atendidos en mercadotecnia

1.3.4. Necesidades del desarrollo epistemológico de la mercadotecnia y estado del arte del área en formación

Etapas 2. Elaboración del perfil de egreso

Subetapa 2.1. Definir las finalidades y propósito del diplomado en mercadotecnia

Actividad 2.1.1. Clarificar propósito

Actividad 2.1.2. Definir la población destino

Actividad 2.1.3. Redactar el perfil de egreso por competencias profesionales integradas

Etapas 3. Organización y estructuración curricular

Subetapa 3.1.

Actividades:

3.1.1. Desglose de competencias, Componentes, Contenidos, Módulos y evidencias de desempeño

3.1.2. Asignación de tiempos y créditos a los módulos

3.1.3. Diseño de situaciones didácticas por módulo

Etapas 4. Evaluación continua del currículo

Subetapa 4.1. Definir formas e instrumentos de evaluación

Actividades:

- iv. Evaluación de los usuarios de los servicios de educación continua
- v. Evaluación de los docentes
- vi. Evaluación del proceso de gestión.

Así mismo, a través de la revisión de documentos oficiales de la UAS y entrevistas a actores clave en los procesos de diseño de los programas educativos de diplomado de la universidad, tanto de nivel general dentro la estructura administrativa de la universidad, como al nivel de la FACEAM, se logró describir y comprender cómo es el entorno del diseño curricular de programas de diplomado en la facultad.

El entorno del diseño curricular de programas educativos de diplomados en la FACEAM, es uno en el que el conocimiento sobre diseño curricular, en términos teóricos y empíricos, es escaso y por ello el trabajo de actualización o rediseño de sus programas educativos de diplomado va guiado desde la Secretaría Académica Universitaria a través, preponderantemente, de una estrategia pragmática en la que las etapas, subetapas y actividades del diseño curricular de un PE se van realizando a través del llenado de formatos previamente estructurados, basados en la traducción del modelo educativo de la universidad y su marco legal universitario.

Finalmente, con la claridad que arrojan las respuestas anteriores se procedió a realizar las acciones correspondientes para producir, a título de propuesta para la FACEAM, la etapa de fundamentación del primer diplomado en mercadotecnia para ofertarse a los egresados de la licenciatura de la facultad, con el fin de que resuelva las necesidades detectadas en la investigación.

Como las de orden reglamentario en materia de titulación, subsanar las observaciones por los órganos acreditadores y certificadores de la calidad de la oferta educativa. Pero sobre todo ofrecer opción de actua-

lización y especialización pertinente a los profesionistas de la mercadotecnia en Mazatlán y para toda la región noroeste del país que también, como en todo el mundo, realizan su profesión en medio de un contexto de cambios vertiginosos, altamente demandante y ciertamente complejo. Un presente determinado por la incertidumbre, donde los cambios pueden aparecer súbitamente desde cualquier lugar y resquebrajan tradiciones y estructuras sociales. Y conforman, como lo diría Bauman, realidades líquidas.

Lo que me lleva a pensar que la inmovilidad —estar parado o apoyado en— ya no es una opción para el ser humano de hoy, porque la solidez de las estructuras sociales no solo se resquebraja, sino que se diluye en la incertidumbre del cambio. Entonces nos queda la movilidad permanente —pasos y saltos rápidos sobre bases líquidas— para no hundirse, para no quedar obsoletos.

He ahí el valor de la educación continua, que otorga flotadores a un nadador para flotar en un mar turbulento con aguas disolventes.

A nivel personal, este trabajo me dio la oportunidad de entrar al mundo teórico del diseño curricular, desde ahí entender y comprender cómo se construyen los elementos constitutivos de la estructura de un programa educativo.

Hace algunos años tuve la oportunidad de colaborar en equipos disciplinarios en el rediseño de programas educativos de licenciatura y diplomados y, diseño de programa educativo de posgrado a nivel doctorado en la institución de educación superior donde laboro, coordinados y guiados por maestras de diferentes universidades del pacífico mexicano, expertas en el diseño curricular.

En medio de las dinámicas profesionales propias de los integrantes de los equipos de trabajo: clases de nivel licenciatura, clases a posgrado, trabajos en curso de su línea de investigación, etc., y además los análisis, aportaciones y debates en la construcción de cada fase y subfase de los programas, a los que regularmente confundíamos y requeríamos de la guía y explicación, en el caso de la FACEAM de la Dra. Blanca Isela Ramírez, para volver a ubicarnos en qué subetapa nos encontrábamos. Recuerdo también que los esfuerzos de la Dra. Blanca Isela por lograr la comprensión parte del equipo con respecto a las actividades que se

realizaban en la construcción de las subfases y fases de los programas, chocaba continuamente con las posturas pragmáticas de muchos de nosotros que al tener en la mano una rúbrica o un formato nos limitábamos a preguntar “Dra. Usted no se preocupe... Ud. Solamente dígame ¿aquí que va?” eso sí muy prestos y solícitos.

En esos procesos de trabajo algo que llamó poderosamente mi atención fue que el diseño de un programa educativo también se vuelve un campo de lucha de poder sobre todo cuando se llega a la etapa de la definición de las unidades de aprendizaje, materias o módulos en los mapas curriculares. Cosa curiosa, las discusiones y jaloneos se dan hasta las Subfases de la fase tres organización y estructuración curricular, para entonces ya todo ha sido definido desde las dos etapas anteriores.

Como docentes de profesiones poco cercanas a las ciencias de la educación, en términos generales se tiene noción que de cuando en cuando los programas educativos pasan por actualizaciones y/o rediseños, y la respuesta común al por qué se llega a esos procesos es “porque las autoridades lo piden”. Sin reparar que, en la respuesta misma, sin quererlo hay una manifestación de indiferencia entre los contextos cambiantes, la pertinencia de los programas educativos y con ello se pone en entredicho la formación del capital humano de nuestro país.

En consonancia con esto último, y en referencia directa a la propuesta del diplomado para la FACEAM se hacen las siguientes:

Recomendaciones

El diplomado debe representar una opción de actualización de conocimientos y habilidades para los profesionistas y al mismo tiempo represente una opción de titulación para los egresados de la licenciatura en mercadotecnia de la propia facultad.

Para la primera dimensión el contexto externo exige atender los cambios profundos en relación con el uso de las nuevas tecnologías para la investigación en mercadotecnia, así como de las dinámicas económicas y comerciales de los consumidores y las empresas en el mundo digital; así como para usuarios y organizaciones civiles y gubernamentales.

Para la segunda dimensión el diplomado debe ser una opción de titu-

lación para egresados de la licenciatura en mercadotecnia de la facultad y al mismo tiempo que solventa un tema de actualización, coadyuva en el aumento de la tasa de titulación del programa de licenciatura y se subsanan las observaciones hechas por los organismos acreditadores y certificadores del programa de licenciatura en mercadotecnia.

Por cuanto al proceso de diseño curricular se recomienda las autoridades de la facultad convocar a los docentes de la disciplina y disciplinas concurrentes a la mercadotecnia de la facultad y a profesionistas externos agrupados o no a los colegios de mercadólogos o administradores para iniciar trabajos orientados a la construcción del programa de diplomado en mercadotecnia y, con ello generar las condiciones para que los docentes de la facultad participen de un proceso de diseño curricular en el que no solo se colabore en las fases de contenidos curriculares a través del llenado de formatos de manera aislada, sino que este ejercicio sirva como detonador de un ejercicio de comprensión de la importancia de los programas educativos para el desarrollo intelectual, cívico y humano de los estudiantes que pasan por nuestras aulas.

Referencias

- ANUIES. (2010). *Lineamientos y estrategias para el fortalecimiento de la educación continua*. México: ANUIES.
- ANUIES. (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas educativas de educación superior*. México: ANUIES.
- Appleton, J. (2002). Critiquing approaches to case study design for a constructivist inquiry. *Qualitative Research Journal*, 2, 80-97. Recuperado el 19 de 09 de 2020, de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.195.6448&rep=rep1&type=pdf#page=80>
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*,. Venezuela: Editorial Episteme.
- Audi, R. (2004). *Diccionario Akal de filosofía*. (R. Audi, Ed.) Madrid, España: Akal.
- Bunge, M. (2001). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.
- CACECA. (2014). *Dictamen de evaluación del programa de licenciatura en Mercadotecnia*. Dictamen, CACECA, México. Obtenido de Archivos de la Facultad de Ciencias Económico Administrativas de Mazatlán. UAS
- Carnoy, M. (1994). *La alta tecnología y los mercados internacionales de mercado*. México: UAS.
- CEPAL. (2013). *Economía digital para el cambio estructural y la igualdad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado el 9 de enero de 2022, de <http://cepal.org/Socinfo>
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID19*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO.
- Chalmers, A. F. (2015). *¿Que es esa cosa llamada ciencia?* México: Siglo XXI.
- CIEES. (2016). *Informe de evaluación. Licenciatura en Mercadotecnia*. FACEAM - UAS. México.
- Comenio, J. A. (1998). *Didactica Magna*. México: Porrúa.
- Cresswel, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixes Methods Approaches*. USA: SAGE. Recuperado el 18 de

- Octubre de 2018, de <https://es.scribd.com/document/361658431/Cresswel-2009-Diseno-de-Investigacion-Metodos-Cualitativo-Cuantitativo-y-Mixto>
- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixes Methods Approaches*. Los Angeles EE.UU: SAGE.
- Cuervo, E. (06 de Mayo de 2014). *Curriculum y teorías curriculares*. Alicante, Valencia, España. Recuperado el 20 de Julio de 2017, de https://www.youtube.com/watch?v=J_8t6Xn6las
- CU-UAS, H. (2014). *BOLETÍN. SURSUM VERSUS*. H. Consejo universitario. Culiacán: UAS.
- CU-UAS, H. (2015). *Boletín de acuerdos del H. Consejo Universitario UAS*. Culiacán: UAS. Recuperado el 22 de 09 de 2021, de <https://www.uas.edu.mx/autoridades-colegiadas/acuerdos-del-h-consejo-universitario>
- CU-UAS, H. (2015). *BOLETÍN SURSUM VERSUS*. Culiacán: UAS. Recuperado el 22 de Enero de 2021, de <https://www.uas.edu.mx/autoridades-colegiadas/acuerdos-del-h-consejo-universitario>
- De Souza, M. M. (2007). *Investigación social. Teoría, método y creatividad*. Argentina: LUGAR EDITORIAL.
- Deslauriers, J.-P. (2004). *Investigación cualitativa*. Guía práctica. Pereira-Colombia: Editorial Papiro.
- Díaz Barriga, Á. (1996). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- Díaz Barriga, Á. (1997). *Ensayos sobre la Problemática curricular*. México: Trillas.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado el 19 de Septiembre de 2017, de <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz Barriga, A., y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo.
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II(Núm. 5). Recuperado el 20 de Agosto de 2017, de <https://ries.universia.net/rt/prin-terFriendly/61/246>

- Díaz-Barriga, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos*, XXVII(107), 57-84. Recuperado el 23 de Agosto de 2017, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a04.pdf>
- Díaz-Barriga, F., y et al. (1998). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.
- Díaz-Barriga, F., y et al. (2008). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.
- Díaz-Barriga, F., y et al. (2008). *Metodología de Diseño Curricular para la educación superior*. México: Trillas.
- Diputados, C. d. (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México. Recuperado el 10 de febrero de 2022, de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>
- Ellul, J. (1960). *El siglo XX y la técnica. Analisis de las conquistas y peligros de la técnica en nuestro tiempo*. Barcelona : Labor.
- Ericson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En W. M., *La investigación de la enseñanza, II* (pp. 195-302). Barcelona: PAIDÓS.
- FACEAM. (2014). *Sábana de docentes con datos académicos*. Mazatlán: x.
- Galeano, M. M. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial universidad EAFIT. Obtenido de <https://books.google.es/books?id=Xkb78OSRMI8C&printsec=front-cover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Galicia, S. (2001). *Investigación Científica y desarrollo: los debates metodológicos y epistemológicos de las ciencias sociales*. México: UAS.
- García, E., y Rodríguez, P. (2013). *Modelo Educativo UAS*. Culiacán: UAS.
- Garcilazo, J. (2011). El estudio de casos como estrategia de investigación aplicada a las organizaciones. *III Jornadas de Administración del NEA y I Encuentro Internacional de Administración de la Región Jesuítico Guaraní*, -. Recuperado el 19 de 09 de 2020, de <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31049906/GARCILAZO-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1632039065&Signature=Nka52h7PJc->

- D6eGqPZYyT9V8uQ0vHXusvFCnsBPJiuoM8DEsKJBK~zC-KRVPF2O2YqSbcmFJhXy9eIoZTjk-HQikE~k-m4QmVrO7tcdJ-F4IB7cDB3QFVruhRzqitYRWi-cJexOM90xZlmKPX6AlX
- Gellner, E. (1984). Epistemología de las ciencias sociales. (UNESCO, Ed.) *Revista Internacional de ciencias sociales*, XXXVI(4), 601-620. Recuperado el 10 de Abril de 2020, de www.unescodoc.unesco.org/arq:/48223/pf0000063623_spa
- Guerra, J. (2012). *Modelo educativo y Modelo académico UAS 2012*. Culiacán: UAS.
- Guerra, J. (2013). *Modelo Educativo UAS 2013*. Culiacán: UAS.
- Guerra, J. E. (2017). *MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA*. Culiacán de Rosales, Sinaloa, México: UAS. Recuperado el 30 de Septiembre de 2017, de http://sau.uas.edu.mx/pdf/Modelo_Educativo_UAS_2017.pdf
- Guiddens, A. (2000). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- H.CU-UAS. (2013). *portal de transparencia UAS. Acuerdos del H. Consejo Universitario*. Culiacán: UAS. Recuperado el 10 de 09 de 2021, de <http://transparencia.uasnet.mx/index.cfm?seccion=1&subseccion=6&f=1442210400&a=2132>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. CDMX, México: Purrua.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mcgraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Ibarra, F. (16 de Diciembre de 2021). ¿De qué vamos a vivir en las próximas décadas? *Educación Futura*. Recuperado el 06 de enero de 2022, de <https://www.educacionfutura.org/de-que-vamos-a-vivir-en-las-proximas-decadas/>
- Madueña, J. (2021). *Plan de Desarrollo Institucional con visión de futuro 2025*. Culiacán: UAS. Obtenido de <https://www.uas.edu.mx/nuestra-universidad/marco-juridico>
- Mardones, J., y Ursúa, N. (1988). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: FONTAMARA.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. España: Diez de Santos.

- Morales, M., y Moreno, R. (1993). Problemas en el uso de los términos cualitativo/cuantitativo en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*(21), 29 - 50. Recuperado el 10 de septiembre de 2018, de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/25412/Problemas%20en%20el%20uso%20de%20los%20t%C3%A9rminos%20cualitativo%20cuantitativo%20en%20investigaci%C3%B3n%20educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Munch, G. (2001). *Fundamentos de administración*. México: Trillas.
- Munch, G., y García, M. (2003). *Fundamentos de administración*. México: Trillas.
- Oppenheimer, A. (18 de Julio de 2011). El desafío digital. *El país*. Recuperado el 18 de Septiembre de 2017, de https://elpais.com/diario/2011/07/18/internacional/1310940007_850215.html
- Pérez de Maza, T. (24 de 01 de 2021). <http://rvcmr.org/>. Recuperado el 24 de 01 de 2021, de http://rvcmr.org/otros/EDT_EDT/educacion_permanente_y_educacion_continua.pdf
- Pérez, Z. P. (enero-junio de 2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Educare*, XV(1), 15-29. Recuperado el 19 de 7 de 2021, de <https://redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Posner, G. (2000). *Análisis del currículo*. Colombia: Mc Graw Hill.
- RAE. (11 de Marzo de 2021). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de <https://dle.rae.es/diccionario>
- Ramírez, B. I. (2008). *Análisis del diseño curricular 1982-1986 y 1996-2003 de la Licenciatura en Contaduría pública de la Escuela de Contabilidad y Administración de Mazatlán UAS*. (Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Durango, campus Mazatlán). Mazatlán.
- Ramirez, R. (1995). Investigación Educativa, cuantitativa y cualitativa. *Paradigmas y Métodos*(9), 61 - 65.
- Ramos, J. (1921). La educación de los adultos en Inglaterra. *Humanidades (La Plata)*, 1, 5-14. Recuperado el 19 de 05 de 2020, de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1423.pdf
- Reglamento General de Educación Continua. (2019). Marco Jurídico UAS. Culiacán: Editorial UAS.

- Reglamento General para la Presentación Aprobación y Modificación de Planes y Programas de Estudio . (2019). UAS. México, Sinaloa: UAS.
- Rodríguez , P., y García, C. (2012). *Modelo Educativo y Académico UAS*. Culiacán: UAS.
- Rodríguez, C. (2017). Guía para diseñar programas de diplomado por competencias profesionales integradas. UAS. Culiacán: UAS.
- Rodríguez, C., García, I., y Barrera, M. (2017). *Modelo Académico UAS*. Culiacán: UAS.
- Rodríguez, P. (2017). *Guía para diseñar programas de diplomado por competencias profesionales integradas*. Culiacán: UAS.
- Rodríguez, P., y García, C. (2017). *Modelo educativo UAS. Actualización 2017*. Culiacán: UAS.
- Romero, C. C. (11 de 06 de 2005). LA CATEGORIZACIÓN UN ASPECTO CRUCIAL EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. *Cesmag*, 11, 113-118. Recuperado el 11 de Marzo de 2021, de http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/37_Romero_Categorizaci%C3%B3n_Inv_cualitativa.pdf
- Sacristán, J. G. (27 de Julio de 2009). El Currículum como texto de la experiencia de la calidad de la enseñanza a la del. (L. L. Públicas, Ed.) *Revista de Nuevas Teconologías y Sociedad*(27), 1 - 13. Recuperado el 22 de Enero de 2018, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324015502/5.pdf>
- Sánchez, G. M. (2015). Metodología de investigación en pedagogía social (Avance cualitativo y modelos mixtos). *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*.(26), 21-34. Recuperado el 20 de 11 de 2020, de <https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=135043653001>
- Sánchez, M. (1995). Modelos académicos. (ANUIES, Ed.) *Temas de hoy en educación superior*(8).
- Sánchez, S. (1995). Modelos Académicos. *temas de hoy en la educación superior*(8).
- SAU-UAS. (14 de enero de 2022). *Secretaría Académica Universitaria. UAS*. Recuperado el 14 de enero de 2022, de http://sau.uas.edu.mx/quienes_somos.html

- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: MORATA.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Thuillier, P. (1975). *La manipulación de la ciencia*. Madrid: Fundamentos. Recuperado el 08 de 02 de 2020, de http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1020090936/1020090936_008.pdf
- Tünnermann, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Nicaragua: HISPAMER.
- Tünnermann, C. (2010). *La educación permanente y su impacto en la educación superior*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1(1), 120-133. Recuperado el 25 de 04 de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000100008
- UAS. (2013). Reglamento Escolar. Culiacán de Rosales, Sinaloa, México: UAS. Recuperado el 21 de Septiembre de 2017, de <http://web.uas.edu.mx/includes/nuestraUni/pdf/2009/reglamentoEscolar.pdf>
- UAS. (2018). *Ley orgánica y estatuto general*. Culiacán: UAS.
- UNESCO. (2004). *La fuerza de trabajo de la primera infancia: Educación Continua y Perfeccionamiento profesional*. París: UNESCO. Obtenido de <http://www.waece.org/contenido/notasunesco.php>
- UNESCO. (2015). *Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después del 2015. Anexo Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. UNESCO. Obtenido de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/69/L85>
- Uribe, A. B., Cuéllar, K. Y., y Alvarado, J. I. (2009). *La metodología mixta en un estudio sobre los ex braceros colimenses: una experiencia interdisciplinaria para comprender una realidad compleja*. Recuperado el 20 de 7 de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3143809>
- Vara, A. (2012). *7 pasos para una tesis exitosa*. Desde la idea inicial hasta la sustentación. Lima: USMP. Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos.
- Vega, A. (7 de 2 de 2021). Perspectivas de eCommerce y los Hábitos de

- Consumo Tras COVID-19. (E. S. COVID-19, Ed.) *European Scientific Journal*, 17(4), 112-129. Recuperado el 10 de 9 de 2021, de <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/13967>
- Weiss, y Loyo. (1997). Estado del arte en la investigación educativa. En *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México* (1982-1992). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: PAIDÓS.
- Yin, R. (2003). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. New Delhi. London: SAGE. Publications.

Apéndices

A. Instrumento de recolección de datos. Guía de entrevista. Informante Grecia Sánchez Rodríguez

Instrumento: Guía de entrevista.

Tipo: No estructurada con pregunta detonadora.

Informante: Dra. Grecia Sánchez Rodríguez. Responsable del Programa para la Revisión de la Oferta Educativa y Académica de la Secretaría Académica de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Entrevistador: MC. Edgar Estrada Eslava.

Tema: Diseño Curricular de Programas de diplomados en la UAS.

Pregunta detonadora: ¿Qué son los diplomados para la UAS y cómo están constituidos?

Preguntas durante la entrevista:

¿Es pertinente aun la guía para diseñar programas de diplomados por competencia profesionales de la UAS?

¿Qué pasa cuando en una facultad los diplomados no están cumpliendo con esta nueva disposición a partir del 2019?

¿hay algún tiempo, un lapso en el cual se tienen que actualizar los programas de diplomados?

¿Pasan por una etapa de evaluación?

¿Corresponde a ustedes como Secretaría esa evaluación?

¿El aval de la Secretaría Académica en qué consiste?

¿Ese visto bueno, orilla a las facultades a acercarse con ustedes para la reestructuración o el rediseño de los diplomados?

B. Instrumento de recolección de datos. Guía de entrevista Informante. Dra. Concepción Suastegui Barrera.

Instrumento: Guía de entrevista.

Tipo: No estructurada con pregunta detonadora.

Informante: Suastegui Barrera, secretaria de posgrado de la Facultad de Ciencias Económico Administrativas de Mazatlán FACEAM.

Entrevistador: MC. Edgar Estrada Eslava.

Tema: Diseño Curricular de Programas de diplomados en la UAS.

Pregunta detonadora: ¿Cómo se realiza un proceso de diseño o rediseño de programas de diplomado en la FACEAM y qué etapas o cómo se estructura un diplomado para la facultad?

Preguntas durante la entrevista:

¿Sobre el curso de diseño de programas de diplomado que les impartieron estuvo a cargo de la Dra. Grecia Sánchez de la Secretaría Académica de la universidad?

¿Quién o quiénes de la facultad tomaron el curso o a quienes se convocaron?

¿En qué se centró el curso?

¿Ustedes bajan la información con los maestros de los contenidos de los módulos de los diplomados?

¿Con qué herramientas le ayudaron o qué fue lo que le entregaron a usted para replicar el curso con la planta docente de la facultad? ¿cómo los coordinó con los compañeros?

*Sustentos para crear un programa educativo de diplomado en mercadotecnia. Desde
la propuesta curricular de la Universidad Autónoma de Sinaloa*

Se terminó de editar en junio de 2023

*en los talleres de **Astra Ediciones***

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

Esta obra trata de aportar elementos para la creación de un programa de estudios de educación continua para la disciplina de la mercadotecnia.

Se aborda desde el análisis de las teorías de diseño curricular, específicamente la etapa de fundamentación como eje de partida y generadora de sustentos para la propuesta que está orientada a la realidad que representa la Facultad de Ciencias Económico Administrativas de Mazatlán (FACEAM) de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).

ISBN: 978-84-19799-12-8

