

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



UNIDAD AJUSCO

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO “ENTRE PARES”, CON ÉNFASIS EN LA EVALUACIÓN DE CONTEXTO, PROPUESTA EN EL MODELO CIPP

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**P R E S E N T A:
JAQUELINE ADRIANA LUNA PERALTA**

**ASESOR DE TESIS:
CUITLÁHUAC ISAAC PÉREZ LÓPEZ**

CIUDAD DE MÉXICO OCTUBRE 2023



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Ciudad de México, 15 de noviembre, 2023

DESIGNACIÓN DE JURADO

La coordinación del Área Académica 3 tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación, ha sido asignado miembro del jurado del Examen Profesional de:

LUNA PERALTA JAQUELINE ADRIANA

Generación: **2016-2020**

Pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **TESIS**:

**"EVALUACIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO "ENTRE PARES", CON ÉNFASIS EN LA
EVALUACIÓN DE CONTEXTO, PROPUESTA EN EL MODELO CIPP"**

Inscrita en la Modalidad: **Evaluación de programas o proyectos educativos**


para obtener el Título de: **Licenciatura en Psicología Educativa**

Reciba usted un ejemplar de la **TESIS** para su revisión y en su caso, aprobación (al considerar un plazo no mayor de veinte días hábiles), para entregar a la Comisión de Titulación la carta-revisión adjunta.

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	ARISTARCO NOEL MÉNDEZ LECHUGA
SECRETARIO	MARÍA YOLANDA QUIROZ ARCE
VOCAL	CUITLÁHUAC ISAAC PÉREZ LÓPEZ
SUPLENTE	SAC NICTÉ YAM RAMÍREZ

ASESOR: CUITLÁHUAC ISAAC PÉREZ LÓPEZ

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


GERARDO ORTIZ MONCADA
COORDINADOR DEL ÁREA ACADÉMICA 3,
APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN
CIENCIAS, HUMANIDADES Y ARTES



AGRADECIMIENTOS

A mi asesor y profesor de carrera Cuitláhuac Isaac Pérez López, por su paciencia, constancia y entrega en su profesión; por compartir de la mejor forma sus conocimientos hacia mí y a todos sus alumnos.

Al Prof. José Antonio Serrano Castañeda y Mtra Lorena del Socorro Chavira, por todo su apoyo y acceso de información para realizar el presente trabajo de tesis.

A mis docentes que me dieron las herramientas y valores necesarios para poder ejercer mi carrera con ética y orgullo.

A mis padres; ustedes han sido siempre el motor para seguir adelante, quienes estuvieron siempre a mi lado en los días y noches más difíciles durante mis horas de estudio.

A mi hermana por siempre ser el mejor ejemplo que seguir.

Y por último, pero no menos importante, a mi fiel compañero de vida, por acompañarme en mis horas de desvelo realizando tareas y estudiando; gracias Darwin.

DEDICATORIAS

La presente tesis es dedicada a mis padres, que gracias a todo su esfuerzo y apoyo; mi hermana y yo hoy en día podemos decir que somos profesionistas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1.....	4
1. LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA	
1.1. Definición de alfabetización académica	4
1.2. Los textos académicos	8
1.3. Literacidad académica	11
2. LA COMPETENCIA LECTORA EN LOS JÓVENES MEXICANOS	
2.1. La competencia lectora en la Educación Obligatoria	13
2.2. Habilidades de lectura y escritura en el nivel superior	18
2.2.1. EXANI-II <i>Admisión</i>	18
2.2.2. EXANI-II Diagnóstico	21
2.2.3. Tendencias de lectura en los jóvenes mexicanos.....	23
2.3. El papel del Estado mexicano.....	25
2.3.1. La acción del Estado en la Educación Básica.....	26
2.3.2. La intervención del Estado en la Educación Media Superior	27
3. LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS	
3.1 ¿Qué es el currículum?	29
3.2 Definición de programa educativo	30
3.3 Los programas educativos	32
3.4 Programas educativos en la Universidad Pedagógica Nacional	33
3.5 El programa “Entre Pares”	34
3.5.1 Diplomado Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior	35
3.5.2 Fase de tutorías	
4. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS	
4.1 Fundamentos teórico-metodológicos.....	38
4.2 Orientaciones y Modelos de evaluación	41
4.3 Modelo de evaluación de programas CIPP.....	45
4.4 La evaluación curricular	48
CAPÍTULO 2	
5. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO “ENTRE PARES”	
5.1. Objetivos de la evaluación	
5.2. Metodología	
5.3. Proceso de la evaluación	
5.3.1. Análisis del Contexto	
5.3.1.1. Análisis de la organización	
5.3.1.2. Organización del Programa Entre Pares	
5.3.1.3. Perfil profesional de los participantes	
5.3.1.4. Infraestructura	
5.3.2. Aplicación de análisis científicos	
5.3.2.1. Instrumentos de evaluación.	

CAPÍTULO 3

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.1 Análisis de resultados

7. Recomendaciones para el programa

7.1 Contexto general

7.2 Contexto Interno

7.3 Contexto Externo

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales objetivos de toda institución de educación superior, es que sus estudiantes internalicen todos aquellos conocimientos y actitudes propias del campo profesional en que se están formando. En otras palabras, se busca que los estudiantes sean capaces de expresarse mediante la oralidad, la escritura y comprensión de textos académicos relacionados con su área formativa, así como que sean capaces de interactuar ajustando sus acciones a normas de conducta preestablecidas y aceptadas para todos los miembros de una determinada comunidad académica. En resumen, toda institución de educación superior debe buscar que sus estudiantes desarrollen lo que se conoce como *alfabetización académica*.

Sin embargo, en la búsqueda de este objetivo, varias universidades se han enfrentado a la problemática de que muchos de sus estudiantes que cursan por primera vez una licenciatura, presentan serias deficiencias en el uso de habilidades relacionadas con la lectura, escritura y comprensión de textos académicos. Lo anterior, ha obligado a las instituciones de educación superior, a implementar diversas acciones o programas educativos que tienen por finalidad apoyar a sus estudiantes en el desarrollo y fortalecimiento de las mencionadas habilidades.

En este sentido, la Universidad Pedagógica Nacional ha implementado el programa educativo “Entre Pares”, el cual busca que los estudiantes de reciente ingreso sean capaces de interactuar adecuadamente con los diversos textos académicos que se les presentarán en el transcurso de su vida universitaria, mediante la lectura y la escritura de los mismos. Otro de los objetivos que busca este programa, es el de fortalecer la habilidad oral de los estudiantes, es decir, la capacidad que posee un individuo para argumentar verbalmente y de manera coherente sus ideas ante un auditorio determinado, para estar en condiciones de lograr una adecuada adquisición y transmisión de conocimientos propios de su área formativa. Lo anterior, a fin de evitar en los mismos el rezago educativo e incluso, la deserción escolar.

Cabe mencionar que como cualquier programa educativo, en el programa “Entre Pares” se requiere contar con indicadores que permitan a sus diseñadores, conocer si los estudiantes están desarrollando la alfabetización académica. En este sentido resulta necesario evaluar los diversos componentes del programa, basándose en modelos de evaluación utilizados en programas educativos similares.

Es importante destacar que todos los programas tienen particularidades que los diferencian uno del otro, ya sea por el contexto en el que se implementan, la población a la que se dirigen o de los

objetivos que se busquen. Así mismo, existen diversos modelos de evaluación de programas, sustentados en distintos paradigmas educativos, por lo que, dependiendo de las características particulares del programa a evaluar, será el modelo de evaluación a utilizar.

Por otra parte, un programa educativo que no ha sido evaluado no permite a sus diseñadores conocer el grado de avance que éste ha tenido con respecto a los objetivos establecidos para el mismo. Lo anterior, puede derivar en que un programa educativo se encuentre desfasado en cuanto a alcance u objetivos, por lo que su utilidad puede verse seriamente cuestionada. Por tal motivo, la evaluación de programas es un elemento fundamental en el diseño de los mismos, ya que permite a sus diseñadores identificar posibles áreas de oportunidad tanto en el diseño como en su implementación, y en consecuencia, estar en condiciones de tomar las decisiones necesarias para garantizar su correcto funcionamiento.

El programa “*Entre Pares*” fue implementado por primera ocasión a finales del año 2017, sin que, a la fecha, se haya realizado alguna evaluación, ni interna, ni externa. El presente trabajo busca proporcionar a los responsables de su diseño, elementos que permitan identificar las posibles áreas de oportunidad dentro de su estructura o funcionamiento, así como en el entorno donde se imparte citado programa. De este modo, se pretende que sus diseñadores estén en condiciones de determinar la viabilidad de continuar su implementación sin cambios o en su caso, modificar los objetivos o metodología empleada para el mismo.

El presente documento se organiza en tres capítulos. En el capítulo 1, se revisan aspectos relacionados con las definiciones de *alfabetización y literacidad académica*, así como las características que deben tener los textos escritos para poder ser considerados como *académicos*. Posteriormente, y para identificar la problemática que presentan los jóvenes mexicanos en materia de lectura y escritura, se analizan documentos gubernamentales y resultados estadísticos, obtenidos por los mencionados estudiantes, en pruebas estandarizadas como PISA, PLANEA y EXANI-II.

En el capítulo 2 se describe, la similitud que tiene el programa “*Entre Pares*” con la identificación de necesidades del alumnado de acuerdo a las pruebas analizadas en el primer capítulo; a su vez se establecen los espacios a evaluar en el Contexto Interno y Externo del programa, realizando un análisis amplio y descripción de roles y funcionamiento del mismo. Se embarca en una exploración estructurada de los objetivos y la metodología que impulsan la evaluación.

En resumen, el Capítulo 2 actúa como un puente entre los objetivos de la investigación y la metodología empleada para alcanzarlos.

Por último, en el capítulo 3 se presentan los resultados obtenidos. Este capítulo se estructura en tres secciones cruciales: el análisis de resultados, que profundizará en los hallazgos clave; las recomendaciones destinadas a mejorar el programa objeto de estudio; la consideración de estos resultados y recomendaciones en tres contextos fundamentales: el contexto general, que aborda la relevancia global de los resultados; el contexto interno, que se enfoca en las implicaciones internas del programa; y el contexto externo, que analiza las influencias y posibles interacciones externas que afectan al programa. A través de esta exploración integral, se busca la efectividad y la viabilidad del programa en su conjunto, así como proporcionar valiosas recomendaciones para su mejora y desarrollo futuro.

CAPÍTULO 1

1. LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA.

1.1. Definición de alfabetización académica.

El término de *alfabetización académica*, de conformidad con Carlino (2003), se refiere a un conjunto de nociones y estrategias que un estudiante de educación superior debe poseer y desarrollar, para estar en condiciones de participar dentro de la cultura discursiva de su respectiva área formativa, y en todas aquellas actividades relacionadas con la producción y análisis de textos, relacionados con su aprendizaje en la universidad.

Por su parte Martínez y López (2016) mencionan que este término surge como una línea de investigación al identificar, de forma empírica, problemas sobre aprendizajes relacionados con el lenguaje dentro del aula, así como en la asesoría y la tutoría. De igual forma, señalan que se identificaron una serie de dificultades por parte de los estudiantes en la comprensión de textos académicos complejos, en la coherencia, claridad y dominio de la escritura y nociones conceptuales involucradas en un programa de estudio.

Para comprender de mejor manera el concepto de *alfabetización académica*, se debe comenzar en primera instancia por identificar qué es lo que se entiende por el término *alfabetización*. En este sentido, Venezky (2005) menciona que la alfabetización es una habilidad mínima para leer y escribir dentro de una lengua en específico, así mismo, presupone una mínima comprensión sobre la mejor manera de utilizar estas capacidades dentro de una sociedad que se sustenta en lo gráfico. Por su parte, Braslavsky (2002) hace notar las dificultades existentes dentro de la comunidad académica para llegar a una definición generalizada sobre este concepto, señalando incluso que, en el Diccionario de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura, se identifican 38 tipos de alfabetización, por lo cual, se llega a la conclusión de que tener una definición única es casi imposible, aunque, en el sentido plural de esta palabra —*alfabetizaciones*—, se identifican varias sub definiciones que tienen en común, una serie de habilidades relacionadas con la lectura y la escritura, así como de niveles de comprensión y dimensiones funcionales sociales y culturales. Además, se da por hecho que la alfabetización permite el desarrollo de nuevas competencias.

Un ejemplo de estas competencias es la capacidad que desarrolla un individuo para participar en todas aquellas actividades sociales y culturales de su comunidad. En este sentido y de conformidad con lo mencionado por la UNESCO (2019), mediante la alfabetización —entendida por dicha organización como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y

comunicación dentro de un mundo basado en textos— los pueblos se encuentran en condiciones de participar plenamente en sociedad y contribuyen a mejorar la calidad de los medios de subsistencia. Lo anterior, permite ofrecer mayores oportunidades a sus habitantes para insertarse en el mercado laboral y con ello, reducir los niveles de pobreza.

Respecto a las habilidades de lectura y escritura —comprendidas como eje principal de la alfabetización—, es preciso destacar que su dominio reviste una vital importancia para todo estudiante de educación superior, así como para cualquier integrante de una comunidad académica o donde el principal medio de interacción se base en materiales escritos. De este modo y por lo que se refiere a la escritura, Vygotsky (citado por Valery, (2000) p. 39) menciona que ésta es una actividad mediada a través de signos en el desarrollo de la mente, que implica un proceso consciente y auto dirigido hacia objetivos definidos previamente; lo que quiere decir que cuando una persona intenta escribir una idea o pensamiento, en primera instancia, debe buscar la forma más adecuada para transmitir dicha idea de una manera organizada, ajustándose a los símbolos ya existentes como la ortografía o las reglas gramaticales, cuyo dominio se hace imprescindible para su realización.

Por su parte, Paulo Freire (citado por Remolina, 2013, p. 225) señala que el acto de leer implica los siguientes elementos ineludibles y constitutivos que dan forma y sentido a todas las acciones que realiza un individuo sobre un objeto: a) percepción; b) crítica; c) interpretación y d) reestructura. De igual forma, Luria (citado por Valery, 2000, p. 39), menciona que la escritura es un lenguaje utilizado como instrumento para los procesos del pensamiento, un sistema de signos y una herramienta narrativa para las personas. Por estos motivos, aquellos individuos incapaces de leer o escribir correctamente, corren el riesgo de quedar rezagados —e incluso ser excluidos— de sus respectivos grupos sociales, ya que estas habilidades facilitan la interacción, síncrona o asíncrona, entre los miembros de una sociedad.

Mediante la escritura un individuo estará en condiciones de transmitir sus ideas y conocimientos de una manera asincrónica, es decir, más allá del tiempo y el espacio, quedando registradas dentro de un documento con formato físico o digital, que permitirá su consulta posterior por parte de otras personas mediante la práctica de la lectura —sin importar el tiempo o el lugar en que éstas se encuentren—, con la única condición que, quienes pretendan descifrar la información deberán contar con los conocimientos y habilidades básicas para hacerlo.

Esta situación revela dos condiciones mínimas para cualquier escritor que pretenda redactar un texto, a saber: a) que las ideas plasmadas en el documento se encuentren redactadas de tal manera que faciliten su comprensión y b) las características particulares del auditorio al que se dirige su documento. Ahora bien y a pesar de la importancia de estas habilidades —necesarias para la adecuada transmisión de conocimientos—, se debe hacer énfasis en que su dominio no necesariamente significa que un individuo se encuentre alfabetizado, ya que como lo menciona Braslavsky (2002), además de saber leer y escribir, se requiere un determinado nivel de comprensión por parte de aquellas personas que pretendan descifrar el código escrito. Por ejemplo: un texto, sin importar su contenido, es redactado bajo circunstancias particulares de un autor, es decir, dentro de un contexto social, económico o cultural específico; de igual manera, el lector se encuentra inmerso dentro de un contexto que no necesariamente coincide con el del autor. Por tal motivo, para comprender correctamente el documento escrito, el lector deberá desarrollar una serie de habilidades y conocimientos previos, que le permitan establecer un vínculo entre el contenido que se lee y su propia realidad.

Estas habilidades y conocimientos previos facilitan la correcta interpretación de lo leído. En otras palabras, facilitan la *comprensión lectora*, es decir, un proceso mental en el que un lector logra establecer relaciones semánticas entre palabras y oraciones que, a su vez, permiten construir una idea cada vez más completa del significado global de un texto. Sobre este tema y atendiendo a lo expuesto por Irrazabal (2007), para comprender un texto como un todo, el lector debe construir una representación mental del mismo, mediante la identificación, en primera instancia, de los significados e intenciones de las oraciones y palabras —o la mayoría de ellas— que lo componen. En otras palabras, se puede decir que la comprensión lectora, consiste en el establecimiento de relaciones semánticas entre los significados contenidos en la lectura y los significados propios, es decir, aquellos obtenidos por el individuo a partir de la experiencia personal (lo que a su vez, facilita el aprendizaje significativo).

Respecto a las dimensiones funcionales, sociales y culturales de la alfabetización, la Asociación Internacional de Lectura (2005) identifica tres niveles de funcionalidad: en el nivel uno, se consideran habilidades básicas de lectura y escritura suficientes para la vida diaria, aunque no para una actividad completamente autónoma. En el nivel dos, se observan principalmente a personas jóvenes y adultas, cuyas habilidades y conocimiento de la lectura y escritura les permiten cubrir sus responsabilidades laborales. En este nivel se puede ubicar lo que se conoce como:

alfabetización de adultos; alfabetización de adultos funcional; alfabetización pragmática y; alfabetización necesaria. Respecto al nivel tres, se utiliza la definición de Gray (citado por la Asociación Internacional de Lectura, 2005, p. 64) “el conocimiento y las habilidades necesarias para leer y escribir que permiten que una persona desempeñe todas las actividades para las cuales su grupo o su cultura presupone la alfabetización”.

Mediante esa clasificación es posible establecer el grado de alfabetización con que cuenta una persona. Se deduce, de acuerdo a la definición de Gray (citado por la Asociación Internacional de Lectura, 2005, p. 64) “el conocimiento y las habilidades necesarias para leer y escribir que permiten que una persona desempeñe todas las actividades para las cuales su grupo o su cultura presupone la alfabetización”; que en el nivel uno, se ubican principalmente, aquellos niños o niñas que cursan los primeros grados de la educación básica. Respecto al nivel dos, se pueden ubicar a personas que se encuentran en la etapa de la adolescencia y que cursan la secundaria o el nivel medio superior, así como aquellos adultos que utilizan la lectura y escritura de forma básica, con la única finalidad de poder interactuar con su entorno, como leer el periódico o alguna revista, sin llegar a niveles de reflexión profunda sobre el contenido de los textos que se les presentan. Asimismo, en el nivel tres se observa una definición más cercana al concepto de alfabetización académica que se describe en los primeros párrafos de este trabajo y en el cual, se pueden clasificar a aquellos individuos que cuentan con los conocimientos y habilidades suficientes, que les permiten contextualizar la lectura y escritura, de tal forma que facilitan su interacción dentro de un grupo o cultura determinada.

Se considera que una persona está alfabetizada cuando ha dominado la lectura y la escritura, así como los procesos cognitivos que facilitan la correcta interpretación de textos. Sin embargo, al llegar al nivel superior, esto no es suficiente para los estudiantes, ya que necesitan desarrollar un pensamiento más analítico y reflexivo, que les permita adaptarse a una nueva cultura académica, interpretar nuevos conocimientos y desarrollar formas particulares de expresarse y comunicarse. Lo anterior, con la única finalidad de poder involucrarse de manera más activa dentro de su respectiva cultura.

1.2. Los textos académicos

Durante el proceso de adaptación para llegar a la *alfabetización académica*, los estudiantes de nivel superior se enfrentan a la lectura y producción de nuevos textos —los cuales son llamados *textos académicos*—; por tal motivo una de las principales habilidades que obtienen los estudiantes

es la de poder descifrar dichos textos. Sin embargo, surgen preguntas como: ¿Qué es un texto académico? y ¿Cuáles son sus características?

Respecto a la primera pregunta, y de acuerdo con Castello et al, (2007), un texto académico es una reconstrucción de conocimientos, ya que se toman ideas previamente construidas por otros autores y se construye una nueva, la cual va tener como finalidad, comunicar y convencer a una comunidad en específico, con argumentos y resultados con confiabilidad.

Por su parte, la Dirección General de Educación Superior (2012) establece en el *Plan de estudios 2012*, que un texto académico tiene la función de ser la difusión de un conocimiento científico a través de diversos géneros y puede ser producido mediante ponencias, reportes, informes, ensayos, evaluaciones, entre otros, desde una posición personal con rigor expositivo y argumentativo.

Por otro lado, Cassany (1987), caracteriza a los textos académicos como referenciales y representativos, que tienen por finalidad, ser soportes y transmisores de conocimientos. Del mismo modo, Tapia, Burdiles y Arancibia (2003) los definen como discursos elaborados, con un lenguaje objetivo, formal y léxico preciso, de tal forma que su función sea generalmente, de tipo descriptiva y argumentativa, al contar con un grado elevado de abstracción y generalización semántica. Así, la información en los textos académicos se presenta de modo ordenado, jerárquico y recurrente al intertexto.

Lo anterior describe que los textos académicos llevan un orden y una elaboración precisa para ser considerados como tales. Su finalidad es comunicar conocimientos con un tipo de lenguaje en específico, dependiendo del área en que se está trabajando; esto con base en la determinación de una comunidad científica disciplinar. No será el mismo lenguaje utilizado en un texto dirigido a una comunidad académica de ciencias exactas que el utilizado para una de ciencias sociales; el vocabulario y los conceptos que se manejen serán distintos, pero siempre, con un lenguaje formal. Es importante que el estudiante sea consciente de lo que redacta, guiando su actividad por procesos de pensamiento como la atención, reflexión, selección, jerarquización, integración de la información, entre otros. Un texto académico, considerando afirmaciones de distintos autores citados por Rodríguez y García (2015), debe cumplir con las siguientes características:

A. El escritor del texto incorpora ideas que no son de su autoría, tomando lo que considera importante para dar respuesta, refutar, coincidir y ampliar sus conocimientos y al mismo tiempo, se realiza una interacción diseminada en tiempos y espacios, asumiendo una postura acorde con una situación o momento específico.

- B. Una presentación de una voz, sustentada en teoría y en datos empíricos. Se requiere la transformación del conocimiento, en donde debe ser fundamental valorar que no es suficiente hacer únicamente la recuperación y presentación de la información. Es indispensable recrear el conocimiento.
- C. El uso de la intertextualidad, que es la construcción del texto a partir de textos ajenos.
- D. Producto de diferentes etapas de la escritura y debe ser el resultado de un proceso o composición, que se origina en una construcción y organización de ideas del escritor para convertirse en prosa de lector.

Pérez (2006), menciona que las características de los textos académicos son las siguientes:

- A. Su propósito general es demostrar conocimientos (evaluación) o exponer los resultados de un trabajo (investigación).
- B. El contenido de los textos proviene de otros textos o de actividades académicas (conferencias, exposiciones, experimentos, disertaciones, revisiones), de modo que el tema no proviene de la experiencia personal del autor.
- C. El texto se descontextualiza totalmente del entorno inmediato y de la realidad del estudiante. En tal sentido, los textos académicos requieren que los estudiantes sean capaces de incorporar a sus esquemas mentales, la información expuesta en los mismos, apoyándose en conocimientos previos y afirmaciones hechas por otros autores. Así, aquellos estudiantes que logran descifrar el código escrito en un texto académico serán capaces de organizar y expresar sus ideas con un mayor fundamento científico, pertinente y adecuado a la situación en la que se produce.

De esta forma, se estará en condiciones de dialogar —mediante un lenguaje científico— con otros miembros de una determinada comunidad académica desde la posición de distintos autores. Finalmente, la comprensión de los textos académicos, así como su creación, permite profundizar de una manera formal sobre determinada disciplina, por lo que es de gran importancia su manejo para poder comunicar los descubrimientos científicos a las personas involucradas, ya sea a los estudiosos en determinada materia, o para poner en práctica los conocimientos adquiridos con las personas que requieran de servicios profesionales.

1.3. Literacidad académica

Como puede observarse, la *alfabetización académica*, a diferencia del término único de la *alfabetización*, es un proceso más complejo en el que no solo basta con saber leer signos e

interpretar las palabras con significados, sino realizar un análisis más amplio en el que se vean involucrados los conocimientos previos de una formación académica.

En suma, la alfabetización académica es un proceso en el que se genera una adquisición de conocimientos; se involucra el desarrollo de habilidades lingüísticas específicas y estrategias cognitivas, para afrontar y generar textos propios de una cultura lectora disciplinar, que se diferencia de otras culturas. Este proceso pone en práctica la lectura reflexiva, analítica y crítica, así como la escritura dirigida hacia objetivos específicos.

Para profundizar más en la comprensión de la *alfabetización académica*, es necesario abordar otro término que comúnmente suele ser usado como un sinónimo de la alfabetización: *literacidad*. De este modo Hernández (2016) señala que la *literacidad* es una castellanización de la palabra de origen anglosajón *literacy*, que por muchos años se tradujo al español como *alfabetización*. Sin embargo, el término *literacidad* es usado en un sentido más amplio que el de *alfabetización*, es decir, no se limita únicamente a definir una serie de habilidades de lectura, escritura y comprensión de textos, sino que abarca, además, prácticas sociales mediadas por el lenguaje escrito, que permiten a un individuo mediante la lectura y escritura, desempeñar aquellas actividades que facilitan su interacción satisfactoriamente con un grupo o dentro de una cultura determinada (Hernández, López y Pérez, (citados por Hernández, 2016, p.21)).

En tal sentido, la *literacidad académica*, puede ser entendida como el conjunto de “prácticas discursivas propias de la educación superior” (Hernández, 2016), mismas que incluyen la capacidad de leer, escribir, pensar y actuar, ajustándose a normas y procedimientos propios de una comunidad académica, es decir, aquellas prácticas que requieren de conductas y del lenguaje — en sus manifestaciones oral y escrita— necesarios para persuadir a una audiencia determinada sobre marcos epistemológicos propios.

Mediante el dominio de la *literacidad académica*, el individuo estará en condiciones de transmitir sus ideas de manera coherente, ajustándose a los marcos y convenciones de las comunidades y disciplinas académicas en que se desenvuelva. Un aspecto que resalta Hernández (2016), es el hecho de que debido a la naturaleza de la *literacidad académica*, el alumno, al iniciar sus estudios universitarios, no se encuentra obligado a dominarla. Es necesario por ello, que la institución educativa facilite la utilización de todas aquellas herramientas didácticas que permitan al estudiante, el dominio de dicha habilidad, con el fin de que se encuentre en condiciones de desempeñarse adecuadamente dentro del mundo académico. Algunas de las acciones que se

pueden adoptar para el logro del objetivo antes citado, son: a) la socialización en las prácticas discursivas académicas, como la escritura académica; b) los comportamientos letrados y; c) el pensamiento crítico.

Analizadas en las páginas previas, las definiciones de alfabetización académica y literacidad académica, en suma, se puede afirmar que ambos términos se refieren al dominio de habilidades del lenguaje, lectura y escritura de textos académicos, haciendo énfasis en habilidades de comprensión que permiten al individuo desenvolverse de manera fluida dentro de un grupo o contexto social, por lo que, para efectos prácticos de este trabajo, pueden ser utilizados de manera indistinta.

2. LA COMPETENCIA LECTORA EN LOS JÓVENES MEXICANOS

2.1. La competencia lectora en la Educación Obligatoria

Una vez analizados los términos de *alfabetización académica* y el de *alfabetización* —sin vincularlo aún con el término *académico*, ya que con base en los autores revisados, éste se considera propio de la educación superior—, así como las habilidades y procesos que comprenden (lectura, escritura y comprensión de textos), se presenta la necesidad de analizar las competencias lectoras que poseen los estudiantes mexicanos de niveles previos a la universidad, con la finalidad de identificar y comprender algunas de las problemáticas que enfrentan los estudiantes en el nivel superior.

De acuerdo con el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación De la Educación, 2008), la *competencia lectora* es entendida como un proceso que abarca una amplia variedad de habilidades cognitivas, tales como la decodificación, el conocimiento de las palabras, la gramática, así como las estructuras y características lingüísticas y textuales. Por otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, define a la competencia lectora como la capacidad de comprender un texto. Es decir, la capacidad de construir significados a partir de lo leído, reflexionar sobre esos significados y de crear y mantener el interés en la lectura (OCDE, 2002). En resumen, la competencia lectora consiste en la habilidad mostrada por un individuo para interpretar correctamente las ideas plasmadas en un texto, para lo cual, dicho documento debe ser estructurado de tal forma, que despierte el interés en el lector por leerlo, y que esta acción no sólo se realice por obligación.

Definido lo anterior, y para describir la competencia lectora de los jóvenes mexicanos, en el presente trabajo se utilizan los datos obtenidos por diversas pruebas estandarizadas, tales como el

Programme International for Students Assessment (PISA) orientado a estudiantes de nivel medio superior y de tercer año de secundaria o el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), dirigido a estudiantes mexicanos de educación básica y media superior.

La prueba PISA es un instrumento elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y se centra principalmente en identificar aquellas habilidades de competencia lectora, que permiten a los estudiantes de un determinado país, participar dentro del ámbito económico, social y cultural de su comunidad. Dicha prueba constituye la principal referencia mundial para tener una idea general sobre el nivel de conocimientos y habilidades de los alumnos, por lo que se enfoca en evaluar el dominio que éstos poseen en áreas clave como la Lectura, las Ciencias y las Matemáticas. En este sentido, para el año 2018, PISA contó con la participación de 78 economías —entre países y ciudades que pertenecen o no a la OCDE—.

Es importante mencionar que en esta prueba, respecto a la evaluación de lectura, los estudiantes mexicanos se ubicaron en el lugar número 53 (considerando que España fue ubicada en el último lugar por no contar con datos disponibles). De igual forma, el puntaje obtenido por los estudiantes del país fue de 420 puntos, ubicándose por debajo de la media de dicha organización (487 puntos) y en condiciones similares a los puntajes obtenidos por estudiantes de Brasil y Colombia en el continente americano, o de Jordania y Malasia en el continente asiático.

Por lo anterior, y en relación con las tres áreas evaluadas —lectura, matemáticas y ciencias—, en el documento denominado *Nota país*, el cual es elaborado por la OCDE para proporcionar un panorama general sobre los resultados obtenidos por cada economía participante, se menciona que en México, el 35% de los estudiantes evaluados, no alcanzaron el nivel 2 de competencia. Lo anterior y por lo que respecta al área de lectura, significa que estos estudiantes, al momento de leer textos que contienen fragmentos de información, aparentemente opuesta o independientes entre sí, presentaron dificultades para comprender las relaciones existentes entre dichos fragmentos. Lo anterior, derivó en que no fueran capaces de identificar la idea principal de los textos y en consecuencia, no lograran realizar comparaciones entre lo expuesto por el autor y su propia experiencia personal (Gracida, 2012). Otro aspecto a destacar es el hecho de que los resultados obtenidos por la participación de los alumnos mexicanos en 2018, son similares a los obtenidos en el año 2009. Ambos son significativamente inferiores a la media obtenida por los demás miembros de la OCDE. Por ejemplo, en 2009 se obtuvo un puntaje de 425 puntos (OCDE,

2016). Si se considera que el promedio establecido por la OCDE fue de 493 puntos, México se ubicó por debajo de la media, y se colocó en el lugar 46 de 65 economías participantes en ese año. Respecto a la prueba PLANEA, misma que es aplicada por la Secretaría de Educación Pública, se identifican cuatro niveles de logro, los cuales permiten visualizar el grado de habilidad mostrada por los estudiantes respecto al dominio de una de las dos áreas evaluadas: 1) lenguaje y comunicación y 2) matemáticas. La característica de estos niveles de logro es que son acumulativos, es decir, si un estudiante domina un nivel en específico, se infiere que ya ha dominado previamente el nivel anterior (PLANEA, 2017).

En cuanto a los niveles de logro observados en la aplicación de la prueba PLANEA durante 2017, de los estudiantes de nivel medio superior, se identificó que, respecto al área formativa de lenguaje y comunicación, más de la mitad de los estudiantes evaluados (62%) no fueron capaces de reconocer diversos elementos específicos de un artículo de opinión, tales como el propósito o los conectores argumentativos que el autor escribe para darle coherencia a su texto. Así mismo, no lograron identificar las diversas formas en que el lenguaje escrito puede ser empleado, de acuerdo con su finalidad comunicativa, ni de utilizar estrategias para comprender lo que leen. (PLANEA, 2017).

En esta misma prueba se observó que únicamente el 9.2% de los estudiantes evaluados alcanzó el nivel cuatro, es decir, sólo un pequeño porcentaje logró seleccionar y organizar información pertinente de un texto argumentativo; identificó la postura del autor e interpretó la información de textos argumentativos, además de inferir la paráfrasis de un texto expositivo. En contraparte, ligeramente más de la tercera parte de los estudiantes evaluados (33.9%), se ubicaron en el nivel uno, es decir, no fueron capaces de identificar la postura del autor en artículos de opinión, ensayos o reseñas críticas, ni pudieron explicar la información de un texto sencillo con palabras diferentes a las de la lectura.

Un aspecto que merece ser analizado, es la clasificación que hace PLANEA respecto a la variable “control administrativo”; con ello se agrupa los planteles participantes en cuatro tipos diferentes, a saber:

1. De carácter Autónomo:
Escuelas asociadas con las universidades públicas autónomas.
2. De carácter Federal:
 - a. Centros de Enseñanza Técnica Industrial (CETI);

- b. Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México (COLBACH CDMX);
 - c. Colegios Nacionales de Educación Profesional (CONALEP CDMX);
 - d. Colegios Nacionales de Educación Profesional (CONALEP Oaxaca);
 - e. Planteles de la Dirección General de Bachillerato (DGB);
 - f. Planteles de la Dirección General de Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM);
 - g. Planteles de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA);
 - h. Planteles de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI);
 - i. Planteles del Instituto Nacional de las Bellas Artes (INBA) y;
 - j. Planteles del Instituto Politécnico Nacional (IPN).
3. De carácter Estatal:
- a. Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado (CECyTE);
 - b. Colegios de Bachilleres (COLBACH);
 - c. Colegios Nacionales de Educación Profesional (CONALEP);
 - d. Preparatorias estatales y;
 - e. Telebachilleratos estatales.
4. De carácter Privado:
- a. Bachilleratos particulares;
 - b. Centros de estudios tecnológicos particulares,
 - c. Preparatorias Estatales por Cooperación (PREECO) y;
 - d. Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO).

El análisis sobre el logro obtenido en el área de lenguaje y comunicación por cada uno de estos tipos de planteles (autónomos, privados, federales y estatales), permite observar notables diferencias entre ellos. Mientras que los planteles de carácter autónomo tuvieron un 20.4% de sus estudiantes evaluados dentro del nivel uno —el nivel de dominio básico—, en los planteles de carácter estatal, esta cifra se eleva al 41.9%, es decir, casi la mitad de su población evaluada fue incapaz de explicar su propia interpretación del texto y presentó dificultades al momento de identificar la postura del autor. Los planteles de carácter privado y federal tuvieron un porcentaje similar entre ellos, respecto a sus estudiantes, quienes obtuvieron el nivel de logro uno, con 27.5% y 28.2% respectivamente.

Los planteles en los que se identifican mayores dificultades de comprensión lectora son principalmente los de carácter estatal, es decir, los CECyTE, COLBACH, CONALEP, las

Preparatorias estatales, y los Telebachilleratos estatales. Respecto a los puntajes obtenidos por cada entidad federativa, los estados que presentan un mayor porcentaje de sus estudiantes ubicados en el nivel uno, son Michoacán (44.8%), Guerrero (50.8%), Tabasco (51.5%) y Chiapas (66.1%). Por otra parte, en el documento “*Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2017-2018*”, publicado por el INEE (2019), se menciona que al inicio del ciclo escolar 2017-2018, la población estudiantil que cursaba el nivel medio superior ascendía a 5,237,003 estudiantes, de los cuales 1,102,641 pertenecen a escuelas de carácter federal; 2,485,136 están en planteles de carácter estatal; 649,747 son de planteles de carácter autónomo y; 999,479 estudian en escuelas de carácter privado. Estos datos muestran que la mayor parte de la población estudiantil de nuestro país que cursa sus estudios en el nivel medio superior, se encuentra inscrita en planteles de carácter estatal y representa un poco menos de la mitad de la población total (47.5%), en contraparte, los estudiantes de planteles de carácter autónomo —quienes tuvieron un mejor desempeño en la prueba PLANEA—, únicamente representan el 12.4% de la población total.

2.2. Habilidades de lectura y escritura en el nivel superior

Otra de las pruebas que permiten obtener un mejor panorama sobre la problemática que enfrentan los jóvenes mexicanos en materia de lectura y escritura, es el *Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior* (EXANI-II) (CENEVAL, 2019). Dicha prueba ofrece un panorama general sobre las competencias de lectura y escritura y comprensión lectora que tienen los jóvenes mexicanos al momento de iniciar sus estudios universitarios.

Cabe señalar que el EXANI-II, es una prueba estandarizada de carácter nacional, aplicada anualmente por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) con el fin de conocer el potencial académico de los aspirantes a ingresar a instituciones de educación superior. Está dividida en dos tipos: a) *Admisión* y b) *Diagnóstico*.

2.2.1. EXANI-II Admisión

Esta prueba, de conformidad con lo expuesto en su ficha técnica, tiene la finalidad de evaluar las competencias genéricas que poseen los aspirantes a realizar estudios profesionales o de técnico superior. Para lograr lo anterior, se evalúan las áreas de *Pensamiento matemático*, *Pensamiento analítico*, *Estructura de la lengua* y *Comprensión lectora*. Cabe mencionar que, con excepción de la primera —*Pensamiento matemático*—, las demás áreas tienen una amplia relación con el concepto de alfabetización académica descrito en el primer capítulo de esta tesis. Lo anterior, ya

que se refieren a diversas habilidades relacionadas con la identificación, conocimiento, relación, integración, análisis y comprensión de diversos elementos contextuales, ya sea de una información de tipo textual o gráfica.

Respecto a los criterios de evaluación, en el EXANI-II *Admisión*, se establece un sistema de puntaje denominado *Índice Ceneval*, mismo que va de los 700 puntos como la calificación mínima, hasta los 1300 puntos como la máxima. Esta escala distingue tres niveles de desempeño: a) *aún no satisfactorio*; b) *satisfactorio* y, c) *sobresaliente*. De esta forma, aquellos que obtienen un puntaje igual o superior a 1000, son clasificados en el “nivel de desempeño satisfactorio” y los que logran 1150 o más puntos, se ubican en el “nivel de desempeño sobresaliente”. En este sentido, aquellos que no obtienen como mínimo 1000 puntos, quedan clasificados en el “nivel de desempeño aún no satisfactorio”.

Con base en lo anterior, la media obtenida a nivel nacional, para cada una de las áreas evaluadas por la prueba EXANI-II *Admisión* en el año 2019, fue la siguiente: a) Pensamiento matemático (998 puntos); b) Pensamiento analítico (1,007 puntos); c) Estructura de la lengua (1,001 puntos) y; d) Comprensión Lectora (999 puntos). En la *tabla 1* se muestra la misma información, pero de manera esquemática.

Tabla 1

Área	Puntos obtenidos por nivel de desempeño		
	Media nacional		
	Aún no satisfactorio < 1,000 puntos	Satisfactorio => 1,000 puntos	Sobresaliente => 1,150 puntos
Pensamiento matemático	998	0	0
Pensamiento analítico	0	1,007	0
Estructura de la lengua	0	1,001	0
Comprensión lectora	999	0	0

Fuente: adaptado de CENEVAL, 2019.

Así mismo, al igual que en la prueba PLANEA, en el EXANI-II *Admisión*, la población evaluada es clasificada en diversas modalidades, a saber: a) Bachillerato general; b) Bachillerato tecnológico; c) Profesional técnico; d) Bachillerato intercultural; e) Bachillerato internacional y; f) Telebachillerato. En este sentido, en la *Tabla 1.1*, se muestra la media nacional de los puntajes obtenidos por nivel de desempeño en cada modalidad.

Tabla 1.1

Modalidad	Puntaje obtenido por área Media nacional							
	Pensamiento matemático		Pensamiento analítico		Estructura de la lengua		Comprensión lectora	
	S	ANS	S	ANS	S	ANS	S	ANS
Bachillerato internacional	1,099		1,083		1,098		1,091	
Bachillerato general;	1,002		1,011		1,011		1,006	
Bachillerato tecnológico		998	1,004			988		990
Bachillerato intercultural		997		991	1,000			989
Profesional técnico		977		993		975		979
Telebachillerato.		952		958		946		947

S = Nivel de desempeño satisfactorio

ANS = Nivel de desempeño aún no satisfactorio

Fuente: adaptado de CENEVAL, 2019.

Como puede observarse en la *tabla 1* y *tabla 1.1* respectivamente, un elevado porcentaje de sustentantes en el EXANI-II *Admisión*, aún presenta deficiencias en las cuatro áreas evaluadas. Lo anterior, ya que si bien, en dos de ellas, la media nacional de los puntajes obtenidos se ubica dentro del nivel de desempeño satisfactorio, también es cierto que estos puntajes apenas resultaron suficientes para entrar dentro de esta clasificación. Así mismo, los aspirantes que presentaron mayores dificultades provenían de las modalidades de Bachillerato tecnológico e intercultural, así como de carreras profesionales técnicas y Telebachilleratos.

2.2.2. EXANI-II Diagnóstico

Por lo que respecta al EXANI-II *Diagnóstico*, éste se aplica de manera opcional por parte de las instituciones educativas, quienes deciden utilizarlo o no, dependiendo de sus propias necesidades o fines particulares. Cabe mencionar que de los 816,375 sustentantes del EXANI-II *Admisión*, 643,215 participaron también en la prueba *Diagnóstico*, lo que representa un 78.79 % del total de la población evaluada.

Para esta prueba, cada institución puede elegir entre aplicar a los aspirantes uno de los once módulos disponibles y en los cuales, se agrupan diversas asignaturas. Así, cada módulo, consiste en un examen que evalúa cuatro de las 15 asignaturas que se contemplan, mismas que pueden variar, dependiendo del módulo que se elija, a saber: 1) Lenguaje escrito; 2) Inglés; 3) Matemáticas; 4) Biología; 5) Estadística; 6) Historia; 7) Tecnologías de la información y comunicación; 8) Psicología; 9) Química; 10) Física – química; 11) Derecho; 12) Bases para la docencia; 13) Aritmética; 14) Literatura y; 15) Física.

Referente a la asignatura de *Lenguaje escrito*, el EXANI-II *Diagnóstico*, establece los siguientes indicadores:

- A. *Suficiente*. Este indicador, hace referencia a que el aspirante ha logrado: a) Identificar y distinguir categorías gramaticales, comprendiendo su función dentro de la oración; b) Reconocer la diferencia entre oraciones simples y compuestas e identificar la voz en la que éstas se expresan; c) Conocer y aplicar las reglas ortográficas y de puntuación dependiendo del contexto; d) Reconocer el uso normativo de los nexos; e) Identificar y jerarquizar las ideas de un texto; f) Reconocer y corregir los vicios del lenguaje (inconsistencias, solecismos y falta de concordancia).
- B. *Insuficiente*. Indica que el estudiante no ha sido capaz de realizar las acciones antes mencionadas o las ejecuta de una manera deficiente, por lo que no cumple con los estándares mínimos para desempeñarse adecuadamente en la vida universitaria.
- C. *Sin Dictamen*. Son aquellos que no respondieron como mínimo, el 20% de los reactivos en el examen.

Descrito lo anterior y por lo que respecta a la asignatura de *lenguaje escrito*, se obtuvieron los resultados que se indican en la *Tabla 2*:

Tabla 2.

Resultados obtenidos en la competencia *lenguaje escrito*
Indicador

Módulos	Indicador		
	Suficiente	Insuficiente	Sin Dictamen
Arquitectura, urbanismo y diseño	63.0 %	37.0 %	0.0 %
Ciencias administrativas	54.0 %	46.0 %	0.0 %
Ciencias agropecuarias	44.0 %	56.0 %	0.0 %
Ciencias de la educación	54.0 %	46.0 %	0.0 %
Ciencias de la salud	66.0 %	33.0 %	0.0 %
Ciencias naturales y exactas	67.0 %	32.0 %	1.0 %
Ciencias sociales	56.0 %	44.0 %	0.0 %
Docencia	49.0 %	50.0 %	1.0 %
Humanidades y artes	69.0 %	30.0 %	0.0 %
Ingenierías y tecnología	55.0 %	44.0 %	1.0 %
General con inglés	68.0 %	31.0 %	0.0 %
Total	58.6 %	40.8 %	0.3 %

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, en la aplicación de los distintos módulos del EXANI-II *Diagnóstico*, de manera general, en la competencia de lenguaje escrito se identifica un nivel de insuficiencia cercana a la mitad de la población evaluada. Lo anterior, como se mencionó en los párrafos

precedentes, significa que estos aspirantes no cuentan con las suficientes capacidades para comprender adecuadamente un texto, estas capacidades son básicas para realizar estudios universitarios.

Analizados los resultados anteriores, se puede afirmar que casi la mitad de los estudiantes universitarios, a pesar de haber transcurrido por los más de 12 años que abarca la Educación Obligatoria, aún presentan dificultades para comprender adecuadamente la diversidad de textos a los que se enfrentan. Lo anterior, puede agravarse, si se considera que los escritos que hasta ese momento han leído, carecen de las particularidades que presentan los textos académicos.

2.2.3. La lectura en los jóvenes mexicanos

Para conocer la tendencia de los estudiantes mexicanos respecto a la práctica de la lectura, se analizó el informe “*Disminuye La Población Lectora En México: Módulo De Lectura (Molec) 2018*” proporcionado por el Instituto Nacional de estadística y Geografía (2018) y el Módulo sobre la Lectura (MOLEC) 2015-2018 —el cual tiene como objetivo generar información estadística sobre el comportamiento lector de la población de 18 años en adelante en México—.

En este sentido, en 2015, MOLEC informó que, por cada 100 personas de 18 años en adelante, 50 declararon haber leído al menos un libro, mientras que en 2018, por cada 100 personas, 45 manifestaron que leyeron al menos un libro. Dicha información permite observar que la población lectora en el país, ha disminuido en los últimos años.

Del total de la población mayor de 18 años considerada por MOLEC, el 97.7% se encuentra alfabetizada —en los términos expuestos por la Asociación Internacional de Lectura para el nivel dos de funcionalidad—. Así, de esta población, el 76.4% declaró haber leído por lo menos alguno de los materiales considerados en el MOLEC —libros, revistas, periódicos, historietas o páginas de Internet, foros o blogs—. Sin embargo, de 2015 a 2018, se observó una disminución en la población de 18 y más años que lee algún material considerado por el MOLEC. En este sentido, en 2015, el 84.20% de la población encuestada, manifestó haber leído algún material considerado por MOLEC, no obstante, al llegar al año 2018, dicho porcentaje disminuyó al 76.40%.

Figura 1. Porcentaje de la población de 18 años o más de edad que lee algún material considerado por MOLEC.

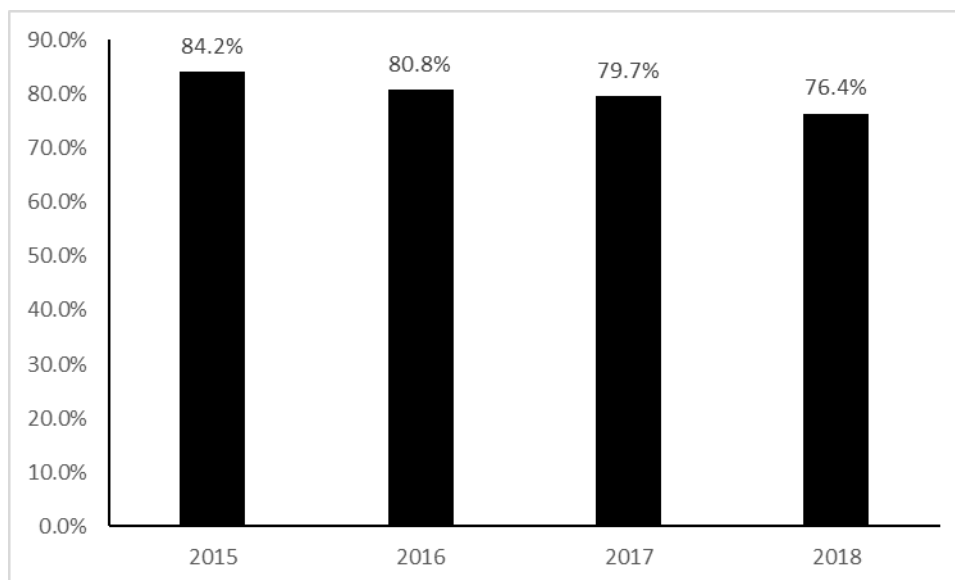


Figura 1 INEGI. Módulo sobre Lectura (MOLEC) 2015 a 2018

Por otro lado, la información por nivel de escolaridad permite identificar que la población lectora de 18 y más años de edad se incrementa conforme el nivel de estudios. Con base en los resultados, pudo observarse que el grupo que más declaró leer alguno de los materiales considerados por MOLEC es el que cuenta con al menos un grado de educación superior.

Al considerar la lectura de libros (Figura 2), se identifica, por ejemplo, que de la población que no tiene la educación básica terminada, 29.8% lee algún libro y otro tipo de material; mientras que esta característica se identifica para 69.0% de quienes tienen algún grado aprobado en el nivel superior. Lo anterior, puede ser interpretado como un ejemplo de que, en los niveles previos a la educación superior, no se ha logrado fomentar una cultura de lectura en los jóvenes mexicanos.

Figura 2.- Distribución porcentual de la población de 18 y más años que lee materiales de MOLEC, por nivel de escolaridad, según el tipo de material que lee.

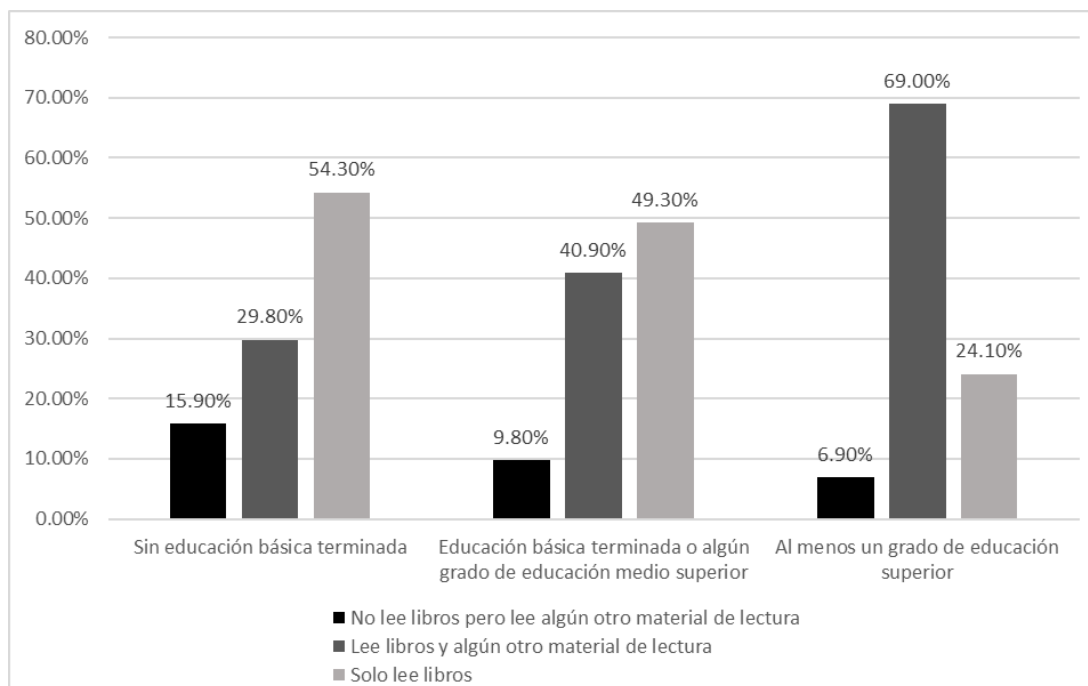


Figura 2 INEGI. Módulo sobre Lectura (MOLEC) 2018.

2.3. La problemática de lectura y escritura en la educación pública

Identificadas las problemáticas antes mencionadas, así como el tipo de planteles de educación media superior y superior que presentan una mayor deficiencia en los niveles de comprensión lectora, surgen las siguientes preguntas: ¿cuáles son las causas que originan esta problemática? y ¿qué acciones ha tomado el Estado para atenderlas?

Antes de buscar una respuesta a estas preguntas, es importante destacar que el encontrar una causa específica que pudiera explicar el motivo de estas dificultades, resulta una tarea demasiado compleja de abordar —además de que no es el objetivo de este trabajo—. Sin duda, existen múltiples factores que influyen en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. Sin embargo, sí se considera pertinente analizar de manera general, algunas de las acciones que, en materia educativa, fueron implementadas por el Estado mexicano para mejorar el desempeño escolar de los alumnos y cuyos logros, se reflejaron en los resultados obtenidos en las pruebas señaladas. Lo anterior, tiene la finalidad de contar con un referente que permita contextualizar las distintas metodologías empleadas actualmente para atender esta problemática.

2.3.1. La acción del Estado en la Educación Básica

Para tratar de identificar el enfoque de las acciones realizadas por el Estado en la Educación Básica, se analizan los Planes de Estudios 2009 y 2011, elaborados por la Secretaría de Educación Pública, ya que estos documentos son de carácter nacional y, por tanto, de observancia obligatoria para todas las instituciones educativas del país. Así mismo, la mayoría de los estudiantes que cursaban sus primeros grados de educación primaria en los años antes mencionados —2009 y 2011—, para los años 2017 y 2018, se encontraba dentro de la población evaluada por las pruebas PISA y PLANEA, analizadas en los párrafos precedentes.

En tal sentido y por lo que se refiere al Plan de Estudios 2009, se identifican diversas estrategias propuestas en el campo formativo de español, mismas que pretendieron lograr una mayor comprensión de las ideas principales de un texto por parte de los estudiantes. Es de destacar que, en todas estas estrategias, se concebía al alumno como un sujeto pasivo, cuyo único rol era el de recibir conocimientos y realizar actividades previamente definidas por un docente. Por otra parte —y a diferencia del plan de estudios 2009— en el Plan de Estudios 2011 se consideraba al alumno como un actor clave en la adquisición de su propio aprendizaje —centrando su atención en sus procesos cognitivos—. Así, en lugar de proponer estrategias de enseñanza específicas, este último plan, únicamente se enfocaba en emitir lineamientos relacionados con la planeación y organización de actividades —tales como situaciones o secuencias didácticas—, que tenían por finalidad, apoyar a los alumnos para alcanzar determinados estándares curriculares y aprendizajes esperados.

El análisis de lo anterior permite identificar diversas concepciones que la autoridad educativa tenía sobre el rol que debían desempeñar los estudiantes para la adquisición de su propio aprendizaje. En este sentido y tomando como referencia los resultados analizados con anterioridad, se deduce que dicha variedad de enfoques pudo haber sido uno de los factores que influyeron en el bajo rendimiento escolar de los estudiantes.

2.3.2. La intervención del Estado en la Educación Media Superior

Por lo que se refiere a la intervención del Estado para definir las competencias de lectura y escritura en el nivel medio superior (EMS), la SEP (2017) en el documento *Planes de Estudio de Referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*, publicado en el marco del *Nuevo Modelo Educativo*, respecto al campo formativo *lenguaje y comunicación*, señala que el estudiante, al término de la EMS:

“Se expresa con claridad de forma oral y escrita tanto en español como en lengua indígena en caso de hablarla. Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. Se comunica en inglés con fluidez y naturalidad” (SEP, 2017, p.25).

Para el desarrollo gradual del objetivo antes mencionado —y en general, de los demás objetivos establecidos en el currículum—, el citado documento hace énfasis en la necesidad de considerar diversos elementos, cuya finalidad, es la de apoyar el trabajo docente en el aula. Los elementos mencionados son:

1. Ambientes escolares propicios para el aprendizaje;
2. Autonomía de gestión escolar y liderazgo educativo;
3. Cultura pedagógica;
4. El trabajo colegiado;
5. Formación continua de los docentes de la EMS;
6. Evaluación;
7. Incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC);
8. Materiales educativos y recursos de apoyo adecuados;
9. Equipamiento, y;
10. Mecanismos de coordinación y colaboración entre las distintas autoridades educativas.

De esta forma, la SEP afirma que la observancia de estos elementos permitirá a los estudiantes estar en condiciones de desarrollar las habilidades establecidas para cada uno de los campos formativos. Por lo que se refiere al campo formativo de lenguaje y comunicación, se busca que los estudiantes de EMS desarrollen las siguientes competencias:

- A. *Genéricas*. Es decir, aquellas capacidades que les permitan comprender e influir en el mundo que les rodea, así como seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas. Dichas competencias se clasifican en: 1) *competencias clave*: aquellas que se utilizan a lo largo de la vida en los contextos personal, social, académico y laboral; 2) *competencias transversales*: aquellas que no se limitan a una sola disciplina académica, sino que se pueden utilizar en todas y cada una de las disciplinas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo, y; 3) *competencias transferibles*: referente a aquellas que sirven para reforzar la capacidad de adquirir otras competencias.

Es de destacar que son estas competencias las que, como lo menciona Irrazabal, (2007), permiten comprender un texto como un todo, al facilitar la representación mental del mismo, mediante la identificación de conceptos clave y su relación con experiencias obtenidas a partir de otros contextos particulares del estudiante.

B. *Disciplinares*. Son aquellas que se refieren a procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes, enfrentarse eficazmente a situaciones sencillas o complejas. Estas competencias se dividen en: 1) *competencias disciplinares básicas* y 2) *competencias disciplinares extendidas*. En este sentido, las competencias disciplinares básicas, establecen aquellas habilidades que deben poseer y/o desarrollar los estudiantes, relacionadas con un campo formativo en particular, mientras que las extendidas, se refieren a las habilidades que se desarrollan a partir del dominio de las primeras y que permiten una mayor amplitud y profundidad en su dominio.

C. *Profesionales*. Éstas se refieren a aquellas habilidades básicas y extendidas que permiten a los jóvenes, contar con una formación elemental para desempeñar un empleo, llegando incluso, a contar con una capacitación técnica para incorporarse al ejercicio profesional.

Como puede observarse, las acciones implementadas por el Estado mexicano para la educación media superior se enfocan principalmente, en crear ambientes de aprendizaje que faciliten en los estudiantes, el desarrollo de diversas competencias académicas. Es importante mencionar que los citados *Planes de Estudio de Referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*, son relativamente recientes, por lo que aún no se cuentan con elementos de juicio suficientes para valorar su efectividad.

Finalmente, es importante mencionar que los documentos antes analizados, únicamente tienen la función de dirigir las acciones que realizan las diversas instituciones y organismos educativos, públicos o privados del país. Sin embargo, es en estas mismas instituciones y organismos, donde recae la facultad de implementar todas aquellas acciones y programas que atiendan de mejor manera, sus objetivos educativos particulares, siempre que se apeguen a las disposiciones gubernamentales.

3. LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

3.1 ¿Qué es el currículum?

Antes de analizar lo que son los programas educativos, resulta necesario explicar uno de los principales conceptos que subyacen a todo programa educativo: *el currículum*. Así, el término

currículum, de conformidad con Gimeno (2010), es entendido como un concepto que contiene y expresa de manera estructurada el plan cultural de una institución educativa. Por otra parte, la Dirección de Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos (DECME) define al *currículum* como un “referente y organizador de las finalidades educativas en el ámbito formal, y también de lo que realmente sucede en él; es articulador de la vida escolar y núcleo en el funcionamiento de ésta; configura la práctica educativa y motiva la actividad diaria del aula” (INEE, 2019, pág. 13) Estas definiciones permiten concebir al currículum como un proyecto y un proceso de inmersión cultural, al que es sometido un estudiante dentro de una institución educativa en particular y puede manifestarse, ya sea de manera escrita (en los objetivos prefijados dentro de un plan o programa de estudios), o mediante la praxis educativa, es decir, mediante la interacción docente-alumno, guiada por la interpretación particular de dichos contenidos (Álvarez, citado por Osorio, 2017). En este sentido, la DECME menciona que el currículum puede ser abordado en tres grandes dimensiones (INEE, 2019), a saber: a) Diseño o estructura; b) Implementación o puesta en práctica e; c) Impacto en la vida personal y social de los estudiantes.

Así, se puede afirmar que cada institución educativa podrá contar con un currículum diseñado específicamente para el logro de sus fines particulares (plasmado en planes, proyectos o programas educativos), pudiendo estar influenciado en mayor o menor medida por el contexto socio cultural en que se encuentren. Este currículum será la guía principal de todas las acciones educativas que se lleven a cabo en el centro escolar, por lo que su impacto no se verá limitado únicamente a un documento escrito, sino que se verá reflejado en las conductas de los docentes y en los aprendizajes esperados de los estudiantes.

3.2 Definición de programa educativo.

Para entender lo que es un programa educativo, es indispensable, en primera instancia, revisar el concepto de *programa*. Así, el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (s.f), señala que un programa, es un conjunto organizado de actividades, proyectos, procesos o servicios orientados a la consecución de objetivos específicos. Establece las prioridades de intervención, mediante la identificación y organización de los proyectos, para definir el marco institucional y asignación de los recursos que se utilizarán.

De igual manera, la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa DINIECE (s.f.), menciona que un programa, es un concepto que alude a distintos niveles de

organización en la “cascada de la planificación” y se trata de acciones orientadas al logro de objetivos definidos, con base en un diagnóstico previo de una situación o problema en particular. Un aspecto relevante que menciona la DINIECE (s.f) es que los programas, a lo largo de su ciclo de vida, no se mantienen en “estado puro”, sino que, al momento de ponerse en marcha, se ven influenciados por su relación con otros programas, o con otras formas de organización, lo que ocasiona que su aplicación, se vea condicionada por la —en el caso de programas educativos— política educativa adoptada en los distintos niveles, así como de los procesos de gestión, las condiciones del contexto y las capacidades estatales.

Es por este motivo que la misma DINIECE hace hincapié en una serie de preguntas que los actores gubernamentales deben tomar en consideración antes de diseñar un programa.

Dichas cuestiones pueden ser las siguientes:

1. ¿Por qué elaborar el programa? (con relación a la problemática que existe);
2. ¿Qué tipo de programa se requiere? (para atender dicha problemática);
3. ¿Cómo se pretende que funcione? (como se atenderá la situación);
4. ¿Cuándo se implementará el programa? (definir qué fase de la problemática se atenderá).
5. ¿Qué recursos se tienen para su aplicación? (económicos, materiales, de personal u otros) y;
6. ¿Para qué servirá la aplicación del programa? (qué resultados se esperan con su aplicación).

En consecuencia, dependiendo de la problemática que se quiera atender, serán las características que posea el programa y su variación estará en función de su nivel de amplitud e impacto esperado, lo cual dependerá de los recursos económicos, financieros y materiales que se utilicen, así como de las finalidades que se busquen; por ejemplo, los programas educativos podrán ser materializados a través de cursos, diplomados e incluso ofertas educativas de nivel licenciatura o de posgrado.

3.3 Relación entre programa institucional y programa educativo

Es importante conocer cómo surge un programa educativo y la relación que este tiene con un programa institucional. Así, un programa Institucional es la manera en que se aplicarán y operarán los instrumentos de política con que cuentan las entidades paraestatales, para coadyuvar al cumplimiento de los objetivos, prioridades, estrategias y políticas del Plan Nacional de Desarrollo y de los programas que lo desagregan y detallan. Es un plan en el cual se especifican las acciones que realizará una institución para ejecutar acciones tendientes al logro de un objetivo previamente establecido (y en los que se podría aplicar la metodología propuesta por la DINIECE).

Por lo tanto, un programa institucional define la manera en que aplicarán y operarán los instrumentos de política con que cuentan las entidades paraestatales, así como especifica las acciones para coadyuvar al cumplimiento de los objetivos, prioridades, estrategias y políticas. Como segundo punto y por lo que respecta al ámbito de la educación, los programas educativos, de conformidad con lo establecido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el documento *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 1997*, son entendidos como un conjunto o secuencia de actividades educativas organizadas para lograr un objetivo predeterminado. Lo anterior, puede verse reflejado en programas que tengan por finalidad, la preparación para estudios más avanzados, la calificación para un oficio o conjunto de oficios, o bien sencillamente para el aumento de conocimientos y de comprensión sobre un tema en particular (UNESCO, 2006).

D'Angelo y Rusinek (2014) definen a un *programa educativo*, como un sistema que busca articular comportamientos individuales para la generación de conductas específicas de carácter grupal, y se organiza en torno a elementos estructurales, tales como: a) interacciones, b) metas, c) sentimientos, d) tareas compartidas y e) cambios generados por la formación.

Existen programas institucionales que, a su vez, pueden ser clasificados como programas educativos. Son institucionales, porque responden al cumplimiento de un objetivo institucional previamente establecido, mediante la aplicación y operación coordinada de diversos instrumentos con que cuenta una institución para el logro de sus objetivos. De igual forma, son educativos, porque además de buscar el logro de objetivos institucionales, indican una secuencia de actividades educativas que tienen por finalidad, generar conductas específicas en un grupo determinado de individuos.

Por otra parte, existe una gran variedad de programas cuyos principales objetivos, son fortalecer y mejorar la formación de los estudiantes. En seguida, se mencionan algunos de ellos puestos en marcha en la Universidad Pedagógica Nacional.

3.4 Programas educativos en la Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), como institución de educación superior, actualmente cuenta con diversos programas educativos, entre los que se encuentran aquellos de nivel licenciatura que se imparten en la Unidad Ajusco, como son:

- A. En la modalidad presencial.
 - a. Administración Educativa.

- b. Educación Indígena.
 - c. Pedagogía.
 - d. Psicología Educativa.
 - e. Sociología de la Educación.
- B. En la modalidad en línea.
- a. Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica.
 - b. Licenciatura en Enseñanza del Francés.

Además de estos programas, y acuerdo con el sitio oficial de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, s/f) la Unidad Ajusco, cuenta con dos programas educativos de nivel maestría, tres de doctorado y cinco de especialización. Así mismo, existen otros programas educativos que la misma universidad, por medio del Centro de Atención a Estudiantes (CAE), ofrece a sus estudiantes para liberar el servicio social, como son los internos y los externos, los cuales, en el caso de los internos, son diseñados y coordinados por académicos de la UPN en la unidad Ajusco, para fortalecer la institucionalidad y el desarrollo comunitarios; en el caso de los programas externos, éstos son diseñados y coordinados por personal de Instituciones Públicas, de Asistencia Privada y Asociaciones Civiles.

3.5 El programa “Entre Pares”

El programa *Entre pares* —cuya evaluación es el motivo principal de este trabajo—, con base en la descripción que se ofrece en la página oficial de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, s/f) en la sección de estudiantes, es uno de los programas internos que ofrece el CAE, como opción para liberar el servicio social. Su principal objetivo es impartir el *Diplomado Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior (DAAAES)*, a estudiantes que han concluido como mínimo el 70% de los créditos de la licenciatura y terminado el 6/o. semestre. Lo anterior, con la finalidad de que estos estudiantes, sean capacitados como tutores acompañantes, para que, una vez que concluyan el citado diplomado, apoyen a los estudiantes de recién ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la adquisición de la alfabetización académica. Como se establece en el párrafo anterior, para llevar a cabo su finalidad, dicho programa se nutre de estudiantes que han culminado como mínimo el 70% de los créditos en alguna de las siguientes licenciaturas: a) Administración Educativa; b) Pedagogía; c) Psicología Educativa; d) Sociología de la Educación; e) Educación Indígena y; f) Educación e Innovación Pedagógica.

3.5.1 Diplomado Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior

El elemento principal del Programa Entre Pares, consiste en la impartición del *Diplomado Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior (DAAAES)*. Este Diplomado, de conformidad con lo señalado por sus autores, surgió en el año 2017 como una propuesta educativa para atender las necesidades de alfabetización académica, que presentan los estudiantes de reciente ingreso a la universidad. Lo anterior, mediante la capacitación como tutores-acompañantes de aquellos estudiantes universitarios que previamente, hayan cubierto como mínimo el 70% de los créditos de la licenciatura y terminado el 6° semestre de su respectiva carrera.

Los propósitos del DAAAES, establecidos en su propuesta de implementación, es que los participantes, al finalizar el diplomado, sean capaces de:

- A. Elaborar reflexivamente, propuestas de acción de acompañamiento a partir de un posicionamiento crítico frente a los problemas de la alfabetización académica en educación superior, que permita la construcción de comunidades de aprendizaje.
- B. Proponer estrategias de trabajo colaborativo para atender la problemática relativa a la oralidad, la lectura y la escritura académica que presentan los alumnos de reciente ingreso a la UPN.
- C. Integrar la experiencia de trabajo tutorial en clave narrativa, que les permita elaborar un documento formal para presentar como opción de titulación.
- D. Derivar estrategias que lo posicionen en el campo laboral como un profesionalista con herramientas de innovación, cambio y mejora en las instituciones educativas.
- E. Hacer uso de ambientes y escenarios híbridos con tecnologías de la información que permita a los estudiantes de nuevo ingreso, de manera flexible disponer de herramientas, maneras de comunicarse y propiciar la escritura por varios medios para desarrollar su alfabetización académica.

Por lo que respecta al mapa curricular, éste comprende seis cursos, organizados en dos líneas fundamentales: a) *Línea Reflexión de la Experiencia* y; b) *Línea Alfabetización Académica*. De manera general, el DAAAES se encuentra estructurado de la siguiente forma:

A. *Línea Reflexión de la Experiencia*. Esta línea, de conformidad con los diseñadores, está basada principalmente en los postulados de John Dewey, sobre el papel de la experiencia en el aprendizaje, y profundiza en el tema de la reflexión, para apoyar a los estudiantes en promover comunidades de aprendizaje y desarrollar habilidades para documentar sus experiencias en un documento formal, cuya finalidad sea elaborar un primer borrador de su trabajo recepcional.

Los cursos que comprende la Línea Reflexión de la Experiencia son los siguientes: a) Escritura de sí; b) Acompañamiento y; c) Documentación de la Experiencia.

- a. Curso Escritura de Sí. Este curso tiene la finalidad de que los estudiantes, mediante el uso de la narrativa, plasmen en un documento escrito, sus saberes más próximos obtenidos por la experiencia personal. Se afirma que la escritura del saber personal, es fundamental para llevar a los estudiantes, a los variados confines de la escritura académica.
- b. Curso Acompañamiento. Este curso busca brindar herramientas a los participantes, que les permita adquirir entre otras habilidades, la capacidad de reconocer al acompañamiento como una estrategia educativa y para la construcción de trayectorias formativas, que coadyuven al fortalecimiento de la alfabetización académica.
- c. Curso Documentación de la Experiencia. Este curso busca proporcionar a los estudiantes, estrategias de recuperación de datos que les permitan dar cuenta de su experiencia como tutor-acompañante. Lo anterior, con la finalidad de que puedan elaborar los informes que les solicitarán en el servicio social. Se afirma que la experiencia narrada, permite a los participantes, introducirse en una lógica de trabajo para comprender los procesos educativos en su complejidad y multireferencialidad, desde las intenciones de sus actores y con un nivel cada vez más comprensivo de la práctica.

B. *Línea Alfabetización Académica*. Esta línea busca que los estudiantes puedan conocer y poner en práctica los diversos conceptos, recursos y estrategias, orientados a desarrollar en sus potenciales tutorados, los procesos de expresión oral, lectura y escritura de diversos géneros académicos. Se encuentra integrada por los siguientes cursos: a) Alfabetización Académica I; b) Alfabetización Académica II y; c) Alfabetización Académica III.

- a. *Alfabetización Académica I.* En este curso, se busca que, mediante el conocimiento y aplicación de estrategias y recursos para elaborar y revisar la escritura, los estudiantes puedan desarrollar herramientas que les permitan comprender y dominar el lenguaje académico.
- b. *Alfabetización Académica II.* La intención de este curso, es que los estudiantes reconozcan que una lectura puede realizarse de diferentes maneras y que, para realizar una lectura enfocada al estudio, es necesario planear, realizar y evaluar dicha actividad, considerando los objetivos propios y los establecidos por el programa y/o el profesor.
- c. *Alfabetización Académica III.* Este curso centra su atención en los procesos que se llevan a cabo para la redacción de un escrito, conceptuándolo como un conjunto de elementos que deben reunirse para tal efecto, tales como la planeación, la redacción y la revisión, a los cuales se agrega finalmente la edición del mismo.

3.5.2 Fase de tutorías

La fase de tutorías es considerada como una etapa posterior a la culminación del *DAAAES*, en esta fase, los estudiantes que recién han culminado dicho diplomado son asignados como tutores acompañantes de estudiantes de reciente ingreso a la universidad. En esta etapa, su principal función consiste en revisar, de manera coordinada con un docente titular de una asignatura en particular, la redacción de los trabajos realizados por los estudiantes de dicha asignatura. Durante la revisión de los trabajos, se busca que los escritos carezcan de errores ortográficos, de igual forma, los tutores acompañantes, hacen recomendaciones de redacción, proporcionan pautas para conocer el significado de palabras y brindan acompañamiento constante para elevar, de manera general, la calidad de los escritos que los estudiantes entregan al docente. Cabe mencionar que, de manera periódica se programan reuniones entre los responsables del programa, los tutores acompañantes y los estudiantes inscritos en el *DAAAES*, con la finalidad de revisar los contenidos de citado diplomado y las principales dificultades que se le presentan tanto a los estudiantes como a los tutores acompañantes durante el desarrollo del mismo, a fin de proponer estrategias de solución que faciliten la adquisición de los aprendizajes esperados.

Esta fase comprende una serie de informes por parte del tutor acompañante sobre las actividades realizadas de manera mensual, el número de estudiantes que recibieron la tutoría, el tipo de tutoría proporcionada y culmina con la escritura de un caso que refleja, las principales problemáticas que enfrenta la comunidad estudiantil en materia de lectura y escritura académica, así como las estrategias y herramientas utilizadas para su atención por parte del tutor acompañante.

Finalmente, al concluir la fase de tutorías, se da por concluida la participación del estudiante en el programa, por lo que los responsables del mismo informan al CAE del hecho, a fin de que se les pueda hacer la liberación del servicio social.

4. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

4.1. Fundamentos teórico-metodológicos

Todos los programas educativos —incluido el programa “Entre Pares”— han sido diseñados e implementados para atender una problemática particular dentro del ámbito de la educación. Sin embargo, requieren ser evaluados para estar en condiciones de afirmar si en realidad están cumpliendo con los objetivos previstos por sus diseñadores.

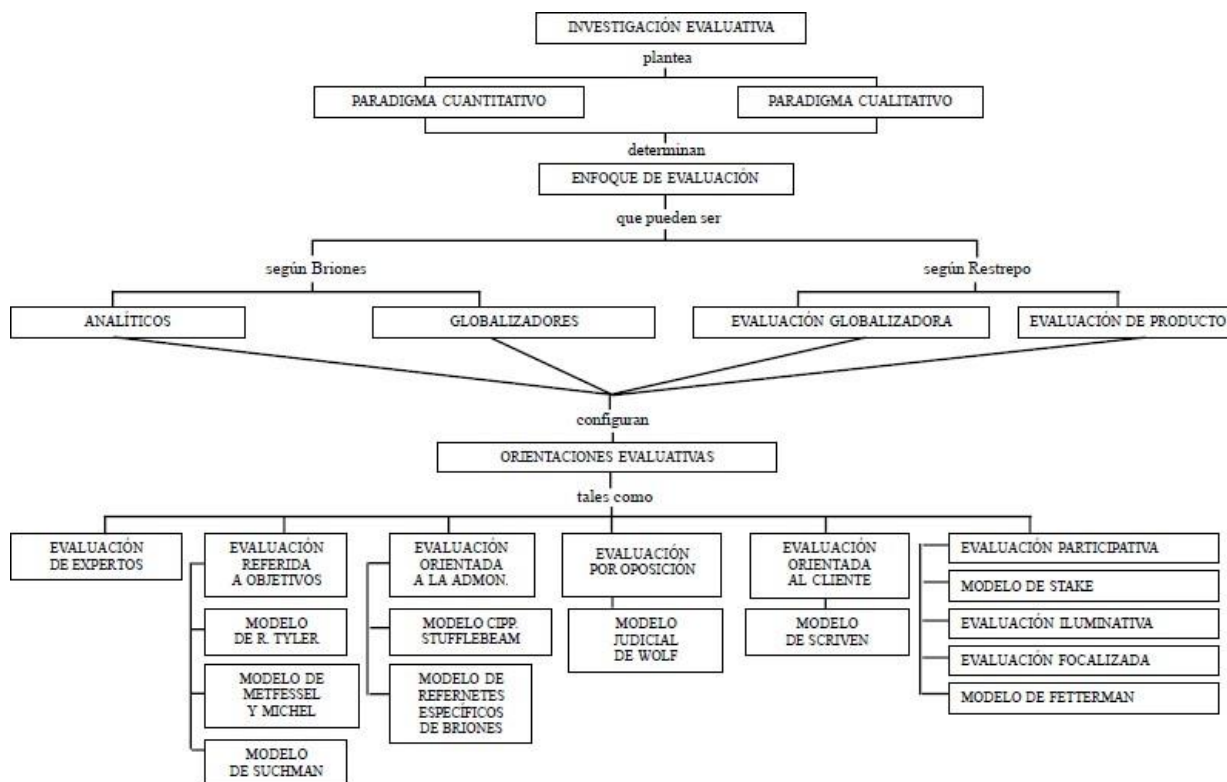
En este sentido y conforme a lo señalado por Duque (citado por Mora, 2004 p.2), la *evaluación* puede ser definida como una fase del proceso de análisis que tiene por finalidad no sólo la revisión de lo realizado, sino también, identificar aquellas causas y razones que influyen en la obtención de resultados específicos. Si se atiende a esta definición y respecto al análisis mencionado, se debe considerar la importancia de evaluar tanto los aspectos positivos, como los negativos de una situación dada (Mora, 2004). Lo anterior, aplicado a un programa educativo, permitirá a los diferentes actores, contar con una perspectiva lo más global y objetiva posible, en relación con los objetivos que se hubieren trazado desde la planeación misma del programa.

Por otra parte, y atendiendo a lo mencionado por Gento (2012), la evaluación debe ser considerada como un componente esencial dentro de todo proyecto educativo que aspire a ser válido y eficaz. Así, la evaluación debe ser utilizada principalmente para la mejora de los resultados; para optimizar el proceso de ejecución e incluso; para reconsiderar la pertinencia de los objetivos trazados.

Definido lo anterior, es necesario identificar los fundamentos teórico-metodológicos que les dan sustento. Así, Correa, Puerta y Restrepo (1996), identifican varios modelos de evaluación, mismos que se presentan como el último de los escalones de lo que se denomina *investigación evaluativa*.

En la figura 3, se muestra un ejemplo de la forma en que se organiza la mencionada investigación evaluativa.

Figura 3.



Fuente: tomado de Correa, Puerta y Restrepo, 1996, p.82

Como se puede observar en la figura 3, la investigación evaluativa, con base en lo expuesto por los autores, se sustenta en los paradigmas cuantitativo y cualitativo. De esta manera, dependiendo del paradigma que se elija, será el *enfoque* que se le dará a la evaluación, y este a su vez, determinará la *orientación evaluativa* del modelo a elegir.

Por lo antes descrito, puede afirmarse que, para estar en condiciones de elegir un modelo de evaluación en particular, es indispensable en primera instancia, identificar cuál será la perspectiva que adoptará el evaluador respecto al programa evaluado, así como la forma en que se orientará el proceso evaluativo. En tal sentido, en los párrafos subsecuentes, se presentan breves definiciones sobre los conceptos propuestos por Correa, Puerta y Restrepo.

Respecto a los *paradigmas*, Patton, (citado por Correa, Puerta y Restrepo, 1996) los define como “una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del

mundo real (...) Los paradigmas son también normativos; señalan al profesional lo que ha de hacer, sin necesidad de prolongadas consideraciones existenciales o epistemológicas”. Por su parte, Kuhn, (citado por Medina, 2001, p.79), señala que un paradigma tiene la función de servir como “guía para los profesionales en una disciplina, porque indica las cuestiones o problemas importantes a estudiar; se orienta hacia el desarrollo de un esquema aclaratorio; establece los criterios para el uso de “herramientas” apropiadas y proporciona una epistemología”.

Bajo estas definiciones, resalta la observación que hace Gorbea (2006), respecto a las diferencias existentes entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo, señalando que mientras el paradigma cuantitativo se basa en el positivismo lógico y busca los hechos o causas sociales para la explicación de la verdad, prestando escasa atención a los estados subjetivos, el paradigma cualitativo se interesa más en “la comprensión de la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa, a través de una observación naturalista, sin control y subjetiva” (Gorbea, 2006, pp.8-9).

Por otra parte, existen distintos tipos de enfoques sobre la evaluación, mismos que dependerán del tipo de evaluación que se quiera realizar y del autor que se consulte. En este sentido, se puede decir que, dependiendo del enfoque, será el nivel de atención e importancia que tendrá cada uno de los elementos del programa a evaluar. Briones (citado por Correa, Puerta y Restrepo, 1996) identifica los siguientes enfoques:

- A. *Analíticos*. En este enfoque se analiza con mayor o menor desagregación, los diversos componentes estructurales del programa, con el fin de identificar el tipo de relaciones existentes entre ellos. Es un enfoque de corte racionalista, con posiciones realistas y objetivistas, aunque pueden presentar matices naturalistas y utilizan métodos cuantitativos como cualitativos de investigación.
- B. *Globales*. En este tipo de enfoque, se pretende realizar una evaluación holística y totalizadora, de tal manera que se pueda establecer el significado de las acciones y actividades que se desarrollan dentro del programa.

Los enfoques de *Evaluación Analíticos* contienen elementos que bien pudieran considerarse dentro del paradigma cuantitativo, mientras que los enfoques *Globales*, se identifican más con el paradigma cualitativo. Sin embargo, una aclaración muy importante que hacen Correa, Puerta y Restrepo, es que “en la práctica de evaluación de programas, con frecuencia se combinan enfoques

y procedimientos de uno o más modelos y, con base en ellos, los investigadores definen su diseño específico de evaluación” (Correa, Puerta y Restrepo, 1996, p.89).

4.2. Orientaciones y Modelos de evaluación

Algunas de las orientaciones predominantes dentro de la investigación evaluativa, mencionadas por Correa, Puerta y Restrepo, son las siguientes:

- A. *Evaluación Referida a objetivos*. Es un tipo de evaluación orientada a evaluar distintos objetos, como los currículos y las ayudas didácticas. Uno de los modelos de evaluación que se ajusta a este tipo de orientación, es el modelo de evaluación diseñado por Ralph W. Tyler en su obra *Principios básicos del currículo* (Tyler, 1973). En el modelo de evaluación de Tyler, existe un enfoque analítico-racionalista, ya que busca determinar hasta qué punto se han alcanzado los objetivos propuestos por el programa, y tiene la finalidad de proporcionar información sobre la coincidencia entre los objetivos del programa y sus resultados reales. La metodología propuesta en este modelo, es la siguiente: 1) Establecer metas y objetivos; 2) Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones; 3) Definir los objetivos en términos de comportamiento; 4) Establecer situaciones y condiciones según las cuales puede ser demostrada la consecuencia de los objetivos; 5) Explicar los propósitos de la estrategia al personal más importante, en las situaciones más adecuadas; 6) Escoger o desarrollar las adecuadas medidas técnicas; 7) Recopilar datos de trabajo y; 8) Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.
- B. *Por Expertos*. La evaluación por expertos es un proceso que implica 3 elementos que son de gran importancia para poder aplicar este tipo de evaluación; en el primero se habla de que los expertos deben ser ajenos al programa; el segundo elemento menciona que los evaluadores deben contar con la experiencia en la utilización de la metodología que se requiere para evaluar; y en el tercero, estos deben conocer el programa que va a ser evaluado.

Un ejemplo de la evaluación por expertos es el modelo propuesto por Elliot W. Eisner. Así, Eisner (citado por Bhola, 1992, p. 45) afirma que:

Sólo un experto que ha pasado toda una vida en el campo puede proporcionar evaluaciones mediante el uso sistemático de la sensibilidad perceptiva, la organización de la experiencia previa y la refinación de ideas perspicaces o intuiciones que serían imposibles de obtener de otra forma.

- C. *Por oposición cuasi judicial*. House, (citado por Soboleosky (2007) menciona que la finalidad de este modelo de evaluación es la de elaborar normativas que permitan llegar a acuerdos a

los participantes del programa, así como la simulación de juicios u otros procedimientos contradictorios eligiendo a un mediador de por medio. Un ejemplo de este tipo de evaluación es el modelo de Wolf (1979). En este modelo Wolf propone una metodología a través de la simulación de un juicio. Desarrollando etapas del modelo judicial, en donde dos grupos de evaluadores y expertos indagan las cosas positivas y negativas de un programa en específico, con la finalidad de identificar posibles problemáticas que afecten al programa y así poder llegar a un acuerdo. Ambos grupos tiene la oportunidad de presentar su investigación ante un mediador (De Alba, 2015)

- D. *Orientada al cliente*. De acuerdo con Correa, Puerta y Restrepo (2002), el modelo de evaluación orientada al cliente debe dar prioridad al consumidor, es decir todas sus necesidades deben ser cumplidas, por lo que el personal que imparte los principales servicios —como la atención al cliente— debe ser considerado al hacer la evaluación. Por lo anterior, administradores, funcionarios, contribuyentes, legisladores, patrocinadores financieros, entre otros, serán parte de la evaluación. Como ejemplo de este tipo de evaluación los autores mencionan el modelo de Scriven (1974). De Alba (2015) menciona que para este tipo de evaluación la prioridad siempre será el cliente, por lo que el evaluador será el encargado de recolectar la información necesaria, para conocer si el cliente se encuentra satisfecho con el servicio que se le está dando, es importante mencionar que el evaluador debe desconocer objetivos o metas del programa, para que una vez que haya concluido dicha evaluación se pueda verificar si el programa se desarrolla de la manera adecuada y confirme los resultados.
- E. *Orientada a la administración*. También llamada *enfoque de la decisión orientada*. Este tipo de orientación considera que la evaluación debe ser utilizada para el perfeccionamiento de un programa. Se clasifica dentro del enfoque analítico-racionalista y su finalidad es proporcionar información y bases valorativas, ya sea a los administradores del programa o a algún consejo político, para que estén en condiciones de tomar decisiones con respecto al programa. Sus principales referentes son el *Modelo de referentes específicos* de Briones y el *Modelo CIPP* (Contexto, Insumo, Proceso y Producto) de Stufflebeam.

De acuerdo con Iafrancesco (2004), el modelo de evaluación de Guillermo Briones, conocido como evaluación de referentes, permite al investigador, evaluar el contexto, los objetivos, los recursos, el funcionamiento de estos en los participantes del programa y los resultados, lo que permite valorar la efectividad, eficiencia y pertinencia del programa. Lo anterior, a fin de que,

una vez realizada la evaluación, se pueda otorgar un informe pertinente a quienes lo necesitan o bien al encargado o encargada de tomar las decisiones o cambios dentro del programa. En la tabla 3, se muestra un ejemplo de la utilidad en escenarios reales de cada uno de los modelos de evaluación revisados en los párrafos precedentes.

Tabla 3. Modelos de evaluación en escenarios reales.

Modelo de evaluación	Evaluaciones Revisadas
Evaluación por expertos	Se utilizó en la investigación “ <i>Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual</i> ” (Galicia, Balderrama y Navarro, 2017). El estudio describe las ventajas de utilizar una herramienta virtual diseñada para validar el contenido de instrumentos de investigación, a través de la técnica del juicio de expertos. Los resultados mostraron que el uso de la herramienta virtual facilita la organización de la información en ítems por dimensión, así como el registro de la opinión de los jueces en categorías de claridad, coherencia, relevancia y suficiencia.
Evaluación Referida a objetivos.	Fue utilizada para evaluar los programas y proyectos, desarrollados en la práctica de la asignatura de diseño y programación de modalidades de atención de enfermería, en la Universidad de la Sabana. Su objetivo, era determinar la eficacia, continuidad y aplicabilidad de los programas en docentes y estudiantes. Los resultados obtenidos, fueron que un 92.8% de estudiantes y docentes, manifestaron que se alcanzaron los objetivos del programa. Así mismo, el grado de satisfacción fue de 85.64% (Gutiérrez y Gallego, 2005).
Evaluación por oposición.	Este tipo de evaluación fue analizada en el artículo “Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura.” En el citado artículo, se presenta un panorama de la variedad de factores que inciden en la práctica docente y de las dificultades que eso trae consigo para la transformación de dicha práctica. Como resultado, se obtuvo que, si bien, los maestros aprecian las recomendaciones prácticas, las acciones de evaluación formativa se pueden volver mecánicas y rituales, si no se promueve la reflexión sobre los principios que las sustentan (Martínez, 2013).
Evaluación orientada al cliente.	Se utilizó en el desarrollo de un mecanismo para la evaluación de la calidad de los servicios internos de una empresa particular. Los resultados arrojaron que los clientes no se encontraban satisfechos con los servicios en el área de cocina-comedor y limpieza de locales. La investigación ayudó a la elaboración del plan de acciones correctivas y de mejora (Pavón, Baquero, Góngora, 2018).

Modelo de evaluación	Evaluaciones Revisadas
Evaluación orientada a la administración	Esta evaluación fue empleada para evaluar mediante el modelo CIPP, un programa de competencia lectora en inglés en la Universidad de Antioquía. La recolección de datos cualitativos y cuantitativos se hizo a partir de métodos tales como cuestionarios, grupos focales, y entrevistas y la información fue obtenida de estudiantes, profesores y administradores, tanto del mismo programa como de la universidad. Los resultados indicaron un estado global del programa, sus fortalezas, debilidades que se constituyeron en el aspecto más sobresaliente; necesidades y posibilidades que dieron como efecto la recomendación de acciones determinantes para una reestructuración del programa; y la política de lengua extranjera en toda la universidad (Quinchía, Muñoz y Sierra, 2015).

Fuente: Elaboración propia

4.3. Modelo de evaluación de programas CIPP

Como ya se mencionó, dentro de la evaluación orientada a la administración, se considera el modelo de evaluación de programas Contexto, Entrada, Proceso y Producto (CIPP por sus siglas en inglés), propuesto por *Stufflebeam* (1968), el cual, de conformidad con los criterios establecidos por Correa, Puerta y Restrepo (1996), puede ser clasificado dentro del enfoque analítico-racionalista. Lo anterior, ya que la metodología utilizada en el modelo CIPP, consiste en la evaluación de los programas educativos atendiendo al análisis de manera conjunta o individual de cada una de las cuatro fases consideradas en citado modelo —Contexto, Insumo, Proceso y Producto—, resaltando *Stufflebeam* (1968) que, lo anterior, dependerá en todo momento, de las necesidades e intereses que tengan los responsables de la evaluación.

Para conocer con mayor detalle en qué consiste el modelo CIPP, se analizan los objetivos, características y particularidades que de conformidad con lo expuesto por *Stufflebeam* (1968) tiene cada una de sus fases o tipos de evaluación:

- A. *Evaluación de contexto.* Tiene por objetivo principal, definir el entorno donde se va a producir el cambio, así como identificar las necesidades insatisfechas de ese entorno y los problemas subyacentes a esas necesidades. Se materializa mediante un análisis conceptual del campo a ser evaluado con apoyo de técnicas como: la encuesta, la demografía y las pruebas estandarizadas. Esta evaluación sirve para apoyar en la toma de decisiones concernientes a la determinación de las problemáticas específicas del contexto, que deberán ser atendidas en el programa, así como las metas que se establecerán y los indicadores que guíen el cumplimiento de objetivos, los cuales deberán estar asociados a la resolución de dichas problemáticas.

B. *Evaluación de entrada.* Esta evaluación sirve para determinar la forma más eficaz en que se utilizarán los recursos, de modo que se logre el cumplimiento de las metas y objetivos del programa. Sus principales objetivos son identificar y evaluar: 1) las capacidades con que cuenta el organismo autor del programa; 2) las estrategias más adecuadas para el cumplimiento de las metas y; 3) el diseño del programa que resulte más apropiado para el logro de los objetivos.

Adicionalmente, la evaluación de entrada permite al autor del programa evaluado, contar con información detallada que le facilite: a) la toma de decisiones, respecto a la factibilidad de solicitar asistencia externa para el cumplimiento de las metas y objetivos; b) determinar cuál es la mejor estrategia que puede ser empleada y; c) la elección del diseño o plan de procedimiento que deberá ser empleado para la implementación de la estrategia seleccionada.

C. *Evaluación de proceso.* Esta evaluación se lleva a cabo una vez que se ha aprobado el curso de acción diseñado y el programa ya está en la fase de implementación. Su propósito es ayudar al personal responsable del programa, en la toma de decisiones más racionales mediante la identificación y monitoreo continuo de posibles fuentes de falla, como pueden ser:

- a. las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes;
- b. los canales de comunicación;
- c. la logística;
- d. la distribución de responsabilidades;
- e. los horarios.

El objetivo principal de la evaluación de proceso es predecir o detectar posibles defectos en el diseño del procedimiento o implementación del programa.

D. *Evaluación de producto.* El objetivo de esta evaluación es comprobar la efectividad del proyecto, relacionar los resultados con los objetivos establecidos por el programa y con el contexto, los aportes y el proceso, es decir medir e interpretar los resultados, así como también proporcionar información para la toma de decisiones, considerando si se debe continuar, finalizar, modificar o reenfocar un cambio con alguna actividad; por ejemplo que no se esté aportando lo suficiente para cumplir las necesidades de los participantes.

Durante el proceso de esta evaluación se debe realizar lo siguiente: 1) Recolección de resultados; 2) análisis de la información recabada; 3) definir operacionalmente y medir los criterios asociados con los objetivos; 4) comparar medidas con estándares predeterminados o

bases comparativas y; 5) interpretar el resultado en términos de información registrada y de información del proceso.

Como ejemplo de una evaluación bajo el modelo CIPP, se menciona la realizada por González (2018), en la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la UNAM, donde su principal objetivo fue identificar las fortalezas y debilidades de la docencia y el plan de estudios. El método utilizado fue exploratorio, con muestreo no probabilístico. Participaron 27 docentes, a los cuales se aplicó una autoevaluación. En esta investigación se evaluaron los cuatro aspectos establecidos en el modelo CIPP (Contexto, Entrada, Proceso, Producto) de la docencia y el plan de estudios. Los resultados arrojaron que la mayor debilidad se encontró en las dificultades que tienen los docentes al aplicar exámenes a los alumnos dentro de la etapa de evaluación del proceso y la mayor fortaleza se ubicó en la eficiencia de los planes de estudio de la carrera.

En la investigación de Damián y Montes (2016) se realizó una evaluación al Programa Educativo de Técnico superior Universitario en administración, su objetivo fue evaluar los componentes del Contexto, Insumo, Proceso y Producto para corroborar el grado del cumplimiento de su desempeño, según los lineamientos establecidos a nivel nacional y utilizando el Modelo de evaluación CIPP. Los resultados dieron evidencia de que el programa responde a las necesidades del contexto del que proceden los estudiantes; se cuenta con los insumos necesarios para su funcionamiento; sin embargo, el proceso de enseñanza no se desarrolla según los criterios establecidos; los egresados no están satisfechos por el nivel de salarios obtenidos y el escaso reconocimiento de su profesión.

Considerando que el propósito de esta tesis es identificar las dificultades y necesidades con que cuentan los estudiantes que se inscriben al programa Entre Pares en materia de alfabetización académica, y las posibles áreas de oportunidad que pudieran existir al interior y exterior del programa, se eligió el tipo de evaluación de Contexto. Lo anterior, tiene su fundamento en lo expuesto por el propio *Stufflebeam (1968)* en el sentido de que cada uno de los tipos de evaluación que componen a este modelo (Contexto, Entrada, Proceso y Producto) pueden ser considerados de manera individual

4.4. La evaluación curricular

El procedimiento seguido durante el presente trabajo, se ajusta a las directivas establecidas para la *evaluación curricular* —considerando lo mencionado en el apartado del currículum, donde se señala que éste, es uno de los principales conceptos que subyacen a todo programa educativo, ya

que contiene el plan cultural de la institución que lo implementa—. En tal sentido, y acorde a lo mencionado por De Alba (1991, citada por el INEE), la evaluación curricular se identifica como un proceso de reflexión, análisis crítico y síntesis valorativa, que permite conocer, comprender y valorar las tres dimensiones del currículum: a) el diseño curricular; b) la implementación curricular y; c) el impacto curricular.

El documento *Marco referencial y metodológico para la evaluación de contenidos y métodos educativos* (INEE, 2019), ofrece las definiciones de los citados conceptos, como sigue:

1. *Diseño curricular*. Se refiere a “un documento público que expresa una síntesis de una propuesta cultural, formulada en términos educativos, sobre cómo y quién define la autoridad cultural en una sociedad dada” (Dussel, citado por el INEE, 2019).

Bajo esta definición, la DECME señala que el diseño curricular se encuentra comprendido por documentos prescriptivos denominados *objetos curriculares*. Estos *objetos curriculares* consisten en “textos oficiales o normativos en los cuales puede reconocerse y se pretende dar respuesta al *para qué*, al *qué* y al *cómo* de la práctica educativa” (INEE, 2019).

2. *Implementación curricular*. Corresponde al proceso de desarrollo, concreción, operación o puesta en práctica de aquello que se propone, plantea o prescribe en el diseño del currículo (Frigerio y otros, citados por el INEE, 2019). Así, se observa que lo expuesto en los diferentes documentos y materiales que articulan el diseño curricular, definen la práctica educativa, “sin dejar de reconocer que ésta se configura en diferentes realidades y condiciones institucionales específicas que facilitan o dificultan una efectiva implementación” (INEE, 2019, p.16).

3. *Impacto Curricular*. Finalmente, el impacto curricular se refiere a los efectos reales o percibidos por parte de los individuos que previamente han transitado por un currículo determinado o un proyecto formativo específico.

De acuerdo con las definiciones anteriores por el INNE (2019), se está en condiciones de identificar, ya sea de manera conjunta o independiente, aquellos elementos curriculares que serán sujetos de la evaluación. Finalmente, y considerando la intención de evaluar el contexto del programa Entre Pares, para el análisis interno del mismo, se observan los lineamientos propuestos para la evaluación del Diseño Curricular, por considerarse que es la dimensión que más se ajusta

a los fines del presente trabajo, ya que su análisis, permitirá identificar si se satisfacen o no las necesidades de los estudiantes a los que se encuentra dirigido.

Cabe mencionar que este trabajo puede ser clasificado dentro de un enfoque analítico-racionalista, el cual, conforme a lo señalado anteriormente, considera métodos tanto del paradigma cualitativo, como del cuantitativo para la búsqueda, recolección, análisis e interpretación de la información. Así mismo, y por lo que respecta a los fines de la evaluación, se puede mencionar que éstos se encuentran orientados a mejorar la administración del programa Entre Pares, debido a que su principal finalidad, es que, con los resultados obtenidos, los diseñadores del programa estén en condiciones de adoptar aquellas acciones preventivas y/o correctivas, tendientes a la mejora de este.

CAPÍTULO 2

5. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA “ENTRE PARES”

5.1. Objetivos de la evaluación

Como ya se ha mencionado, el presente trabajo se centra en evaluar el contexto del programa Entre Pares, por lo que de conformidad con lo expuesto por *Stufflebeam* (1968), mediante el análisis de los resultados obtenidos por las pruebas PISA, PLANEA y EXANI-II, como primer paso, se identificó que un elevado porcentaje de estudiantes que ha solicitado ingresar a estudios de nivel superior, presenta las siguientes necesidades no satisfechas, mismas que se relacionan con los objetivos trazados en el mencionado programa:

- A. Apoyo para establecer relaciones semánticas entre las distintas partes de un texto, mediante una mayor atención en las siguientes áreas: a) categorías gramaticales; b) oraciones simples y compuestas; c) reglas ortográficas y de puntuación dependiendo del contexto; d) uso normativo de los nexos; e) identificación y jerarquización de las ideas de un texto; f) reconocimiento y corrección de los vicios del lenguaje (inconsistencias, solecismos y falta de concordancia) y;
- B. Contar con un mayor acervo cultural, que les permita identificar las diferentes formas en que el lenguaje escrito puede ser utilizado.

Así, mediante el análisis de las necesidades antes mencionadas, surgen los siguientes cuestionamientos:

1. ¿Cuentan los estudiantes con las opciones suficientes —diversidad de ofertas educativas adecuadas y pertinentes—, para satisfacer sus necesidades educativas?
2. ¿Tiene el programa Entre Pares, la suficiente capacidad, técnica, académica y logística para proporcionar el apoyo requerido por los estudiantes para mejorar su comprensión lectora y, en consecuencia, adquirir la alfabetización académica?

Adicionalmente a estos cuestionamientos, es necesario preguntarse también, los siguientes aspectos:

3. ¿Los diseñadores del programa, proporcionan las facilidades necesarias para que los estudiantes pongan en práctica los aprendizajes adquiridos durante su estancia en el mismo?

4. ¿Los estudiantes —tanto los de primer ingreso como los que cursan el *DAAAES*—, presentan características actitudinales y contextuales que pudieran facilitar o dificultar su desempeño académico en el programa?

5.2. Método

En el presente trabajo, se analizan las siguientes dimensiones:

- A. Tipo de organización.
- B. Infraestructura del Programa.
- C. Servicios externos ajenos al programa.
- D. Contexto general de los estudiantes.

De esta manera, mediante el análisis de las cuatro dimensiones señaladas, se busca en primera instancia, determinar si el programa Entre Pares cuenta con la capacidad para atender a la población estudiantil de reciente ingreso que lo requiera. De igual forma, se busca identificar posibles particularidades ajenas al programa que pudieran incidir en el logro de sus objetivos institucionales, tales como las actitudes de los estudiantes hacia el diseño del programa. Lo anterior, mediante la utilización de cuestionarios que permitan obtener mayor información en cada uno de los siguientes aspectos:

- A. Tipo de organización del programa Entre Pares.
 - a. Suficiencia del personal administrativo y docente para desempeñar sus actividades.
 - b. Perfil profesional de los directivos y docentes.
 - c. Existencia de trabajo colegiado.
 - d. Participación de alumnos y docentes en actividades conjuntas.
- B. Infraestructura del Programa.
 - a. Instalaciones físicas.
 - b. Materiales y recursos didácticos.
- C. Servicios externos ajenos al programa.
 - a. Existencia de ofertas educativas ajenas al programa, donde se impartan cursos similares
 - b. Facilidades para poner en práctica los nuevos aprendizajes.
- D. Contexto general de los participantes.
 - a. Aspectos socioculturales.
 - b. Principales intereses y actitudes de los participantes:
 - A. Estudiantes.

- a. Motivación para realizar el DAAAES.
 - b. Actitud frente a la tutoría.
 - c. Disposición para fungir como tutor-acompañante.
- B. Docentes.
- a. Motivación para realizar el DAAAES.
 - b. Actitud frente a la tutoría.
 - c. Disposición para fungir como tutor-acompañante.

Para llevar a cabo el proceso de evaluación del contexto del programa Entre Pares, se utilizó el siguiente método de evaluación, mismo que fue adaptado a partir del propuesto por *Stufflebeam* (1968):

A. *Definición y análisis conceptual del contexto.* En esta etapa, se ha buscado especificar y delimitar aquellos aspectos, tanto internos como externos al programa, que son sujetos de la presente evaluación y cuyo análisis, permitió direccionar los esfuerzos de la autora durante el presente trabajo.

De esta forma, se busca identificar las características tanto internas como externas al programa, que permitan clarificar aspectos relevantes como:

1) Identificar las diferentes opciones con que cuentan los estudiantes para fortalecer su práctica de la lectura y escritura de textos académicos y; 2) *pertinencia de los materiales didácticos*, cuyo análisis busca conocer si los recursos utilizados para brindar la atención que requieren los estudiantes en materia de alfabetización académica son adecuados, o requieren algún grado de ajuste en su diseño o implementación, considerando características particulares de los estudiantes.

B. *Aplicación de análisis científicos.* En esta fase de la evaluación, se utiliza la *Técnica del Incidente Crítico (CIT por sus siglas en inglés)*, desarrollada originalmente por Flanagan (citado por Yáñez, López-Mena y Reyes, 2011) y cuya finalidad es la de identificar problemáticas específicas, ocurridas en el transcurso del proceso educativo y que, por su naturaleza, pudieran influir en la calidad de la enseñanza que se imparte en el mismo. Por lo que se refiere a la CIT, se utilizan para la recolección de los datos, los cuestionarios abiertos, dirigidos a docentes, personal administrativo y estudiantes del *DAAAES* y de reciente ingreso —un cuestionario dirigido a docentes y personal administrativo y otro dirigido exclusivamente a estudiantes—.

- C. *Identificación de discrepancias y evaluación del contexto.* En esta fase, se comparan las conclusiones obtenidas en la definición del contexto, con la información resultante de la aplicación de las técnicas e instrumentos de la segunda fase. Lo anterior, a fin de obtener conclusiones objetivas mediante la comparación de ambas fases.
- D. *Propuesta de decisiones para mejorar los aspectos observados.* Finalmente, una vez identificadas las discrepancias entre la primera y la segunda fase, se elabora el informe final de la evaluación. En este informe, se presentan las conclusiones de la autora y se proponen acciones de mejora en la administración del programa Entre Pares.

5.3. Proceso de la evaluación

5.3.1. Análisis del contexto

Bernal (2015) menciona que “*el contexto no es unívoco, ni en su definición, ni en sus usos, y tampoco en sus finalidades*”, de igual manera, Vargas (Citada por Ansolabehere, Robles, Saavedra, Serrano y Vázquez, 2017) señala que, al no existir un entendimiento único sobre el contexto, resulta difícil indicar categóricamente su contenido, los elementos que lo componen, sus límites y alcances y, por ende, para qué puede resultar útil y para qué no. En consecuencia, Vargas ve al contexto como una herramienta de análisis para comprender un determinado fenómeno o evento de una manera integral, sin aislarlo de otros fenómenos o eventos que ocurren en el espacio social.

Por otro lado, Silvestrú y Blanck (1993), señalan que el contexto representa y forma parte simbólica de una cultura, por ejemplo: el lenguaje; forma parte de una emisión y puede determinar su sentido. Por consiguiente, se dice que el contexto es todo aquel material de comunicación dentro de las sociedades humanas, que sirve como base para la comprensión de toda actividad dentro de una cultura, ubicado histórica y socialmente. De igual forma, Conseriu (citado por Hernández Paricio, 1996), menciona que el contexto está constituido por toda “la realidad” que rodea un signo. Un acto verbal o un discurso, como presencia física, como saber de los interlocutores y como actividad.

Las definiciones anteriores, permiten observar una cierta complejidad en lograr un solo significado del *contexto*, sin embargo, para efectos prácticos, este se puede definir como todo aquello que rodea a un acontecimiento o hecho, por lo tanto, el contexto es el conjunto de circunstancias o situaciones durante un proceso de comunicación que permite conocer un escenario social.

Una vez definido el contexto, se requiere conocer los tipos de contextos existentes, por ejemplo, Conseriu (1977), propone la existencia de 3 tipos, a saber: 1) contexto idiomático (referente al idioma), 2) contexto verbal (cada parte de un texto actúa como soporte o contexto de las demás partes) y 3) contexto extraverbal, es decir, circunstancias no lingüísticas que son conocidas por los hablantes. Así, Conseriu menciona que el contexto extraverbal, a su vez, está formado por seis subtipos contextuales: 1) *Físico*, que se refiere a objetivos perceptibles; 2) *empírico*, es decir, el “estado de cosas” que no son perceptibles, pero que forman parte de las experiencias de los interlocutores, un ejemplo de ello es la siguiente frase: «te veo en la casa». En esta frase no se especifica cuál casa, sin embargo, las experiencias compartidas entre los interlocutores, hace suponer que existe una casa en común, en la que será la reunión y es a la que se refiere el individuo que expresa dicha frase; 3) *natural*, referente al conjunto de todos los «estados empíricos posibles», se refiere al saber enciclopédico de los hablantes, a toda información que una persona tiene almacenada en su memoria a partir de lo que ha experimentado o vivido; 4) *práctico u ocasional*, situación, circunstancias u ocasión concreta en que se produce el discurso; 5) *histórico*: circunstancias históricas personales o sociales que afectan a los interlocutores; y 6) *cultural*: tradición cultural particular y discursos típicos de una comunidad.

Por otra parte, Mendoza (2003), considera cuatro tipos de contextos: *humano* (hipercontexto), *general* (macrocontexto), *específico* (subcontexto) y *concreto* (microcontexto). El *contexto humano*, se refiere a la comprensión y conocimiento del individuo, por ejemplo: el sentido de la conducta biológica, psicológica, cultural y lingüística. Mendoza hace hincapié en el discurso, ya que este se enmarca en coordenadas generales, donde relativamente no se hace referencia a un tiempo específico, incluye el idioma y el mundo físico (una época), social (una comunidad), histórico o cultural (un país), en el que el discurso es producido como un “contexto general”.

El segundo tipo es el *contexto general*, donde las personas son capaces de construir, comprender o valorar textos propios de un determinado mundo. En el tercer tipo —*contexto específico*—, se menciona que, a partir del contexto general antes mencionado, se produce un marco comunicativo, por ejemplo: la vida en la escuela, en la familia o en el trabajo. Un mundo determinado, donde los interlocutores dan a conocer sus rasgos principales (culturales, físicos, clase social, etc.) y la relación social habitual que tienen, como los roles, jerarquía, confianza. Por último, se encuentra el tipo de *contexto concreto*, en el cual se produce una situación comunicativa concreta o tipo de

interacción donde se habla de un tema o asunto, objetivos comunicativos de los participantes, actitudes observables y tipo de relación concreta establecida en ese contexto.

Analizadas las posturas de Conseriu (1977) y Mendoza (2003), surge la siguiente pregunta: ¿En qué categoría se puede ubicar el contexto en el que será evaluado el Programa Entre Pares? De esta forma, considerando lo descrito por Mendoza (2003), la escuela y por lo tanto, su contexto — es decir, el conjunto de circunstancias o situaciones existentes alrededor de ella—, puede ubicarse dentro del *contexto específico*, ya que, al interior de una institución educativa, cada individuo desempeña un rol previamente establecido, ya sea directivo, administrativo, docente o estudiante, y en el cual, voluntaria o involuntariamente, interactúa con los demás miembros del grupo, poniendo en juego sus conocimientos, rasgos físicos, sociales y culturales. Por ejemplo, un docente, tiene la función de transmitir sus conocimientos y guiar a sus alumnos a través del proceso de enseñanza-aprendizaje; lo anterior, mediante la interacción permanente entre conocimientos, creencias y actitudes, tanto del docente como de los mismos alumnos. Ahora bien, considerando lo antes expuesto, se puede identificar que la estructura del programa Entre Pares se enmarca dentro de un centro educativo, con roles previamente definidos para cada uno de sus integrantes —existen los tutores-docentes, los tutorados, los tutores acompañantes y los administrativos—, en tal sentido y con base en las categorías establecidas por Mendoza (2003), el contexto escolar de este programa puede ser clasificado dentro del *contexto específico*.

Por otra parte, el *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (2002)* menciona la importancia de conocer el contexto escolar, ya que el conocimiento previo de las condiciones en las que se encuentra la escuela y las características de los alumnos, permitirá a los docentes, interpretar y valorar las reacciones de los alumnos en el transcurso de las clases para responder de manera oportuna y apropiada a las situaciones imprevistas, facilitando con esto, su trabajo escolar. En este sentido, Carvajal (1997) menciona que para poder analizar de una manera eficaz dicho contexto, se deben considerar dos aspectos importantes: *Contexto interno* y *Contexto Externo*. En la ***tabla 4***, se explican ambos aspectos.

Tabla 4. *Definición de Contexto Interno y Contexto Externo.*

	Aspectos	Descripción
Contexto Interno Se refiere a las características básicas de la organización de la escuela en donde se toma en cuenta lo siguiente:	Organización completa	Programa o institución que cuenta con el personal administrativo y operativo suficiente, es decir cada uno de los individuos, realiza funciones específicas.
	Organización incompleta	Organización en donde algunas actividades, se deben realizar por personas que también tienen otras responsabilidades.
	Infraestructura	Son todos los recursos con los que cuenta la institución donde se realiza el programa, así como el estado en el que se encuentran sus instalaciones.
	Características particulares de los estudiantes	Aspecto personal. Todos aquellos factores socioemocionales que influyen y pueden afectar en el proceso de aprendizaje.
		Aspecto familiar. Dinámica familiar que tienen los estudiantes en sus hogares.
	Aspecto académico. Trayectoria académica del estudiante, procesos de aprendizaje, hábitos de estudio.	
Contexto Externo Todo lo que se encuentra fuera de la escuela que puede afectar o beneficiar a los alumnos.	Zona geográfica	Características climáticas, acceso al transporte público, ubicación de la escuela, etc.
	Servicios básicos	Drenaje, internet, electricidad, etc.
	Espacios de recreación	Parques, cines, teatros, museos, bibliotecas, entre otros.

Fuente: adaptado de Carvajal (1997)

Es importante señalar que lo mencionado en la Tabla 4, es producto de la propuesta que hace Carvajal (1997) para el análisis del contexto escolar, sin embargo, los aspectos antes mencionados pueden variar dependiendo de la institución o programa educativo, por lo que a continuación, se menciona de manera esquematizada, los aspectos que serán analizados para la evaluación del contexto del programa Entre Pares.

I. Contexto interno.

- A. *Análisis de la organización (completa o incompleta).* Se revisará el organigrama del Programa Entre Pares y el perfil profesional de los docentes de acuerdo con su función, para identificar el tipo de organización existente.
- B. *Infraestructura.* Siendo “Entre Pares” un programa que se lleva a cabo en dos fases, se analizarán:

- a. Las condiciones físicas en las que se encuentra la Universidad Pedagógica Nacional —por ser el centro educativo donde se materializa citado programa—, para conocer las condiciones en las que trabajan los estudiantes de recién ingreso.
- b. La plataforma del DAAAES. Donde se tomará en cuenta la pertinencia de algunos aspectos del contenido educativo como: videos, archivos PDF, audios, evaluaciones digitales de los alumnos, creación de ambientes cerrados de aprendizaje, grupos, clases, procesos de tutorías y seguimiento a los alumnos; interfaz gráfica, experiencia de usuario de la plataforma y velocidad de carga de los contenidos.

II. Contexto externo

- A. *Servicios básicos*. Cuyo análisis tiene la finalidad de identificar los servicios básicos con que cuentan los estudiantes en sus respectivos hogares y que pudieran incidir en su desempeño durante el programa, tales como el internet y la electricidad.
- B. *Espacios de estudio y recreación*. Este aspecto busca identificar si los alumnos cuentan con bibliotecas cercanas a su domicilio, que pudieran servir de apoyo durante su estancia en el programa.

Cabe mencionar que, por lo que respecta al análisis de los aspectos concernientes al Contexto externo, éste será efectuado mediante la aplicación de los instrumentos de evaluación, a utilizar en la segunda fase (*aplicación de análisis científicos*).

5.3.1.1. Análisis de la organización

El Programa Entre Pares, como ya se ha mencionado a lo largo de este trabajo, es un programa interno de la UPN, diseñado por docentes de la propia universidad, los cuales se encuentran sujetos a las responsabilidades que les impone su situación dentro de la misma. Por tal motivo, para poder conocer y comprender el tipo de organización del programa, es necesario en primera instancia, analizar la organización misma de la UPN. Así, en el sitio web de la página principal de la citada casa de estudios se establece que su organización académica está distribuida como sigue:

- A. *Áreas Académicas (AA)*. Se conforman con los distintos Cuerpos Académicos existentes en la universidad que comparten una o varias líneas de generación o aplicación del conocimiento. A su vez, estos *Cuerpos Académicos* se organizan con profesores que desarrollan líneas de investigación similares entre sí y desempeñan sus actividades de planeación, desarrollo y evaluación de manera colectiva, atendiendo a objetivos y propósitos específicos para cada Cuerpo Académico. Actualmente existen cinco Áreas Académicas dentro de la UPN. Su

principal función es la de elaborar políticas que guían el desarrollo y la calidad de los trabajos que realiza cada uno de los Cuerpos Académicos que las integran. Las Áreas Académicas de la UPN son las siguientes:

- a. *Área Académica 1: Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión.* En esta área, sus Cuerpos Académicos tienen la función de generar y aplicar los conocimientos de política educativa, procesos socioculturales, administración, gestión y evaluación educativa, entre otros, para mejorar la calidad de los programas educativos que se ofertan en la universidad. Cuenta con los siguientes *Cuerpos Académicos*: 1) Actores Sociales, Identidades y Política en la Educación; 2) Autonomía Universitaria y Educativa; 3) Educación, Resistencia y Alternativas Sociales; 4) Estudios Sobre la Universidad Pedagógica Nacional; 5) Formación de Profesionales en Administración y Gestión Educativa; 6) Intervención y Formación en Gestión Educativa; 7) Investigación y Análisis de la Política Educativa y Gestión en México; 8) Política Educativa, Discursos e Identidades Profesionales; 9) Política, Sujetos y Procesos en las Instituciones Educativas; 10) Políticas Públicas y Educación; 11) Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en la Educación y; 12) Profesionalización de la Evaluación Académica.
- b. *Área Académica 2: Diversidad e Interculturalidad.* En esta área se agrupan 15 Cuerpos Académicos integrados por profesores interesados en temas educativos de sectores socioculturales distintos. Con base en lo establecido en el portal de la UPN, en esta área se han desarrollado diversos estudios sobre la diversidad cultural, lingüística y educativa de poblaciones de México y América Latina, problemáticas particulares de jóvenes y adultos, de género, alfabetización, derechos humanos, ciudadanía, medio ambiente, migración, y formación de profesores de distintos niveles de enseñanza.

Los Cuerpos Académicos que la integran, son los siguientes: 1) Arte y Palabra en Contextos Interculturales; 2) Centro Psicopedagógico y Psicoterapéutico de Atención a la Educación; 3) Didáctica de la Lengua; 4) Didáctica de la Lengua y Alfabetización Académica; 5) Diversidad, Ciudadanía y Educación; 6) Educación Ambiental y Sustentabilidad; 7) Educación de las Personas Jóvenes y Adultas; 8) Educación Intercultural Bilingüe; 9) Estudios de Género en Educación; 10) Hermenéutica y Educación Multicultural; 11) Interculturalidad: Equidad y Pertinencia Cultural en la Educación; 12) Los Valores en la Educación en el Siglo XXI: Ambiente, Derechos

Humanos y Sexualidad; 13) Matemáticas y Diversidad; 14) Procesos Educativos, Desarrollo Social y Derechos Humanos y; 15) Sujetos y Procesos Socioeducativos.

- c. *Área Académica 3: Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes.* Esta área enfoca sus esfuerzos hacia la enseñanza, el aprendizaje en saberes específicos, los procesos de formación de profesionales de la educación y en general, los procesos de desarrollo humano. Sus Cuerpos Académicos, son los siguientes: 1) Educación y Desarrollo; 2) Formación de Profesionales de la Educación, Procesos Cognitivos y Psicoculturales de la Enseñanza Escolarizada; 3) Educación Matemática; 4) Concepciones y Saberes Matemáticos; 5) Educación en Ciencia; 6) Enseñanza de la Historia y Uso de Tecnología Educativa; 7) Estudios Psicológicos de Procesos Educativos; 8) Aprendizajes en Sistemas Complejos; 9) Educación Sensorial: Experiencia Estética y Arte; 10) Educación en Ciencia y Tecnología; 11) Psicopedagogía, Enseñanza y Aprendizaje en Contextos Educativos; 12) Construcción de Conocimiento y Educación de Mente en Contextos Culturales Diversos y; 13) Psicociología de la Educación.
- d. *Área Académica 4: Tecnologías de Información y Modelos Alternativos.* En esta área, se busca que las actividades de docencia, investigación y difusión del conocimiento, incorporen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). De esta manera, se utilizan recursos tecnológicos y de la comunicación para propiciar, promover y facilitar el aprendizaje individual y colectivo de los estudiantes.
- Está integrada por los siguientes Cuerpos Académicos: 1) Modelos virtuales; 2) Comunicación educativa; 3) Formación y profesionalización del docente en computación educativa; 4) Desarrollo integral de estrategias para optimizar el logro académico; 5) Educación Matemática y Tecnologías de la Información y la Comunicación; 6) Didácticas y Tecnologías en Situaciones Educativas; 7) Estudios Sobre Educación a Distancia; 8) Aprendizaje Autónomo y Uso de las TIC'S; 9) Matemáticas, Educación y Tecnologías; 10) Subjetividad, Tecnología y Educación; 11) Pensamiento Algebraico y Geométrico: Currículum, Evaluación y Tecnología; 12) Estudios Sobre Educación en la Sociedad del Conocimiento y; 13) Educación y Gestión del Conocimiento.
- e. *Área Académica 5: Teoría Pedagógica y Formación Docente.* En el portal de la UPN, se establece que esta área lleva a cabo proyectos de estudio o de intervención orientados a la formación de profesionales de la educación, así como al desarrollo de recursos que

favorezcan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, entre otras actividades. Se constituye de los siguientes Cuerpos Académicos: 1) Epistemología y Pedagogía; 2) Transformación de la Educación Básica desde la Escuela; 3) Formación y Tendencias Educativas; 4) Docencia de lo Socio histórico; 5) Prácticas Curriculares y Formación en la Diversidad; 6) Prácticas Curriculares en la Formación y Actualización Docente; 7) Asesoría, Constitución de Sujetos e Investigación Educativa; 8) Elaboración de Propuestas Pedagógicas y Procesos de Formación Docente; 9) Estudios sobre Teoría Pedagógica; 10) Lengua, Literatura y Comunicación; 11) Prácticas Institucionales y Tutoría; 12) Formación del Pedagogo: Fundamentación Filosófica, Pedagógica de la Práctica Educativa; 13) Modelos Educativos en Contextos de Diversidad; 14) Constitución del Sujeto y Formación; 15) Pedagogías Alternativas y Formación para el Siglo XXI y; 16) Historia de la Educación y de las Tendencias Políticas Educativas en México.

B. *Consejos Internos de Áreas Académicas.* Estos consejos se organizan dentro de cada una de las Áreas Académicas y se encuentran conformados por cada uno de los responsables de los Cuerpos Académicos, de los Programas Educativos del Área Académica, del Colegio de Profesores, un representante de los estudiantes de cada programa de licenciatura y uno de posgrado. Son presididos por el Coordinador del Área Académica correspondiente y tienen entre otras funciones, la de evaluar el desarrollo y de los planes y programas académicos de su Área Académica que hayan sido aprobados por el Consejo Académico de la UPN.

C. *Programas Educativos.* Como ya se ha mencionado anteriormente, los programas educativos son conjuntos organizados de actividades, proyectos, procesos o servicios orientados a la consecución de objetivos específicos y en el caso de la UPN, permiten obtener un título de licenciatura o un diploma de grado. Los programas educativos forman parte de la organización académica de la UPN y cada uno de ellos cuenta con una Coordinación Académica, misma que se encuentra a cargo del responsable del programa, con el apoyo del Consejo Interno del Área Académica correspondiente y para su operación académica —impartición de cursos, asesoría de tesis, entre otros—, se cuenta con la participación de todas las Áreas Académicas de la universidad.

Actualmente existen siete programas educativos de nivel licenciatura, mismos que ya se han descrito con anterioridad (cinco en la modalidad presencial y dos en la modalidad a distancia).

D. *Colegio de Profesores de Programa Educativos*. Estos se conforman dentro de cada uno de los programas educativos existentes en la universidad, y están constituidos por todos los docentes que imparten clases dentro del Programa.

En el portal de internet de la universidad, se establece que sus principales funciones son las de: 1) elegir al responsable del Programa; 2) Organizarse en líneas, campos o áreas y desde esas instancias elegir a sus representantes, quienes se deben incorporar al Consejo del Programa Educativo; 3) elegir a la Comisión de Titulación del Programa y; 4) participar en todos los procesos de planeación, desarrollo, actualización y evaluación del Programa.

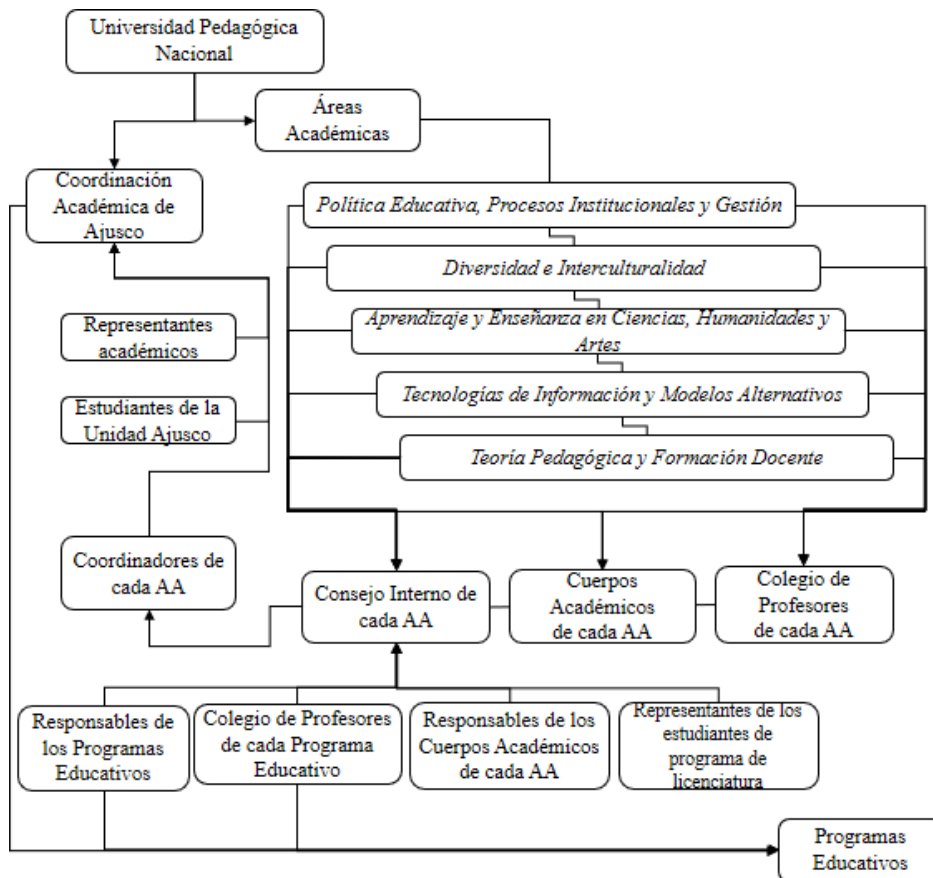
E. *Colegio de Profesores de Áreas Académicas*. Al igual que el Colegio de Profesores de Programas educativos, se encuentra conformado en este caso por la totalidad de profesores que realizan sus actividades docentes dentro de cada una de las Áreas Académicas de la universidad.

F. *Coordinación Académica de Ajusco*. Finalmente, la organización académica de la UPN, contempla una Coordinación Académica, la cual tiene como misión principal, promover la armonización de las distintas actividades que se realizan al interior y entre las mismas Áreas Académicas.

Sus responsabilidades son las siguientes:

- a. Dar seguimiento a la política de desarrollo institucional;
- b. Propiciar la coherencia y unidad del Plan de Desarrollo Académico de las Áreas Académicas;
- c. Emitir criterios generales de orden académico para la ejecución del presupuesto anual;
- d. Promover la relación integral y coherente de los programas de docencia, investigación y difusión entre las Áreas Académicas;
- e. Dar seguimiento al desarrollo de los programas y proyectos educativos de las Áreas Académicas y;
- f. Las demás que establezcan otras disposiciones reglamentarias.

Figura 4. Organización académica de la UPN.



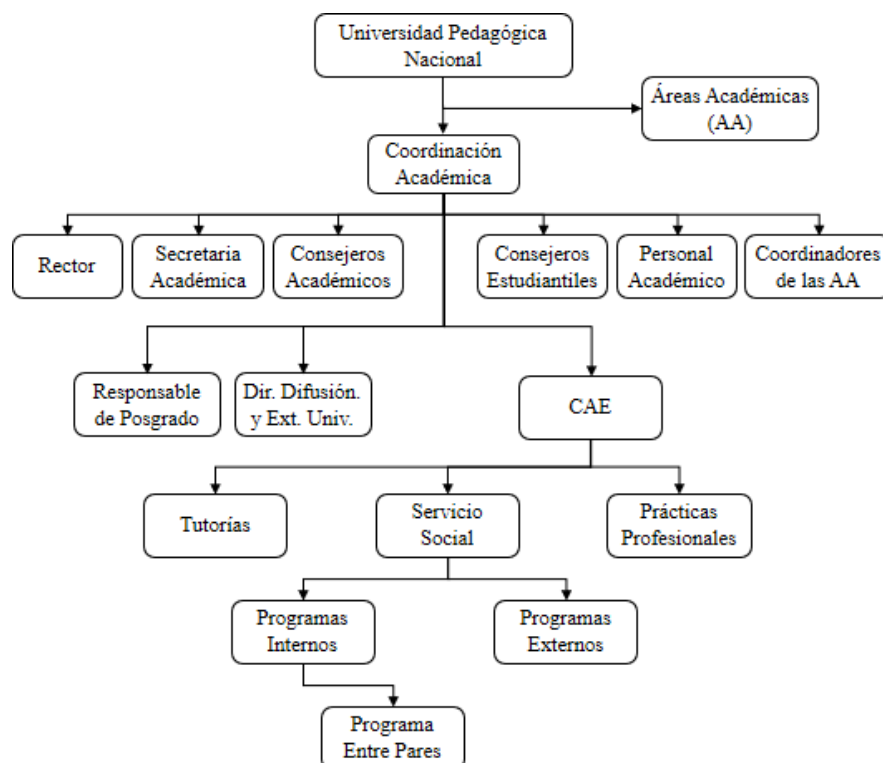
Fuente: elaboración propia.

En el *Reglamento de la Coordinación Académica de la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional*, se establece que citada Coordinación se encuentra integrada por:

1. El Rector de la UPN.
2. La Secretaría Académica.
3. Dos Consejeros Académicos de la Unidad Ajusco.
4. Dos Consejeros Estudiantiles del Consejo Académico de la Unidad Ajusco.
5. Un representante propietario del personal académico por cada Área Académica.
6. Los coordinadores de las Áreas Académicas.
7. El responsable de Posgrado.
8. El Director de Difusión y Extensión Universitaria y;
9. El responsable del Centro de Atención a Estudiantes (CAE).

Como se indicó anteriormente, el CAE es el órgano responsable de materializar los programas educativos que la UPN pone en marcha para realizar el servicio social. Así, estos programas son diseñados por docentes de la universidad que integran los distintos Cuerpos Académicos (en el caso de los programas internos) o Instituciones Públicas, de Asistencia Privada y Asociaciones Civiles (en el caso de los programas externos) y que, con base en la convocatoria respectiva, solicitan su registro y aplicación correspondiente. En la figura 5, se observa de manera gráfica la organización de la Coordinación Académica.

Figura 5. *Coordinación Académica de la UPN.*



Fuente: elaboración propia.

Por lo que se refiere a la convocatoria que emite el CAE para registrar los programas internos de servicio social, ésta se publica de manera anual, y establece que los proyectos que vayan a ser registrados deberán atender los siguientes propósitos:

- A. Desarrollar en el estudiante una conciencia de solidaridad y de compromiso social;
- B. Coadyuvar a la solución de los problemas en materia de educación de las poblaciones vulnerables;
- C. Contribuir a la formación académica y profesional de los prestadores;

D. Realizar, por parte del prestador, un acto de reciprocidad para con la sociedad al extender los beneficios de la ciencia y la tecnología del campo educativo y cultural.

Cabe mencionar que para el año 2020, el CAE contaba con 93 programas internos registrados, de los cuales, se pueden identificar al menos 6 programas educativos con una temática similar a los objetivos que se buscan alcanzar en el programa Entre Pares —apoyo a los estudiantes de reciente ingreso a la universidad en la adquisición y fortalecimiento de la alfabetización académica—, como sigue:

- A. Apoyo a la comunidad estudiantil: tutoría de pares.
- B. Prácticas de alfabetización académica en la Universidad Pedagógica Nacional
- C. Estrategias alfabetizadoras de colectivos juveniles.
- D. Formación de psicólogos educativos como especialistas en la promoción de la lectura y la escritura.
- E. Lengua, literatura, comunicación y sus didácticas.
- F. Alfabetización y Plurilingüismo.

5.3.1.2. Organización del Programa Entre Pares

Como ya se estableció anteriormente, el Programa “Entre Pares”, se encuentra organizado en dos fases o etapas principales: 1) la realización del Diplomado Acompañamiento para la Alfabetización Académica (DAAAES) y 2) la fase de Tutorías. Por lo que respecta al DAAAES, este se subdivide en dos líneas fundamentales: a) *Línea Reflexión de la Experiencia* y; b) *Línea Alfabetización Académica*. Ambas líneas, se encuentran conformadas por los siguientes cursos:

- A. *Línea Reflexión de la Experiencia*
 - a) Escritura de sí;
 - b) Acompañamiento y;
 - c) Documentación de la Experiencia.
- B. *Línea Alfabetización Académica*
 - a) Alfabetización Académica I;
 - b) Alfabetización Académica II y;
 - c) Alfabetización Académica III.

Cabe señalar que para materializar el *DAAAES*, el programa Entre Pares cuenta con la participación de docentes y especialistas que proporcionan apoyo administrativo, mismos que se

encuentran distribuidos en los diversos cursos que componen ambas Líneas curriculares, como se menciona en la *Tabla 5*:

Tabla 5. Recursos humanos del DAAAES.

Nombre	Grado académico	Área de formación
José Antonio Serrano Castañeda	Doctorado	Pedagogía
Juan Mario Ramos Morales	Doctorado	Ciencias administrativas
Arturo Ballesteros Leiner	Doctorado	Sociología
Lorena del Socorro Chavira Álvarez	Maestría Licenciatura Licenciatura	Desarrollo Educativo Educación Primaria Pedagogía
Eder Danae Pozos Soto	Licenciatura	Pedagogía
Yolanda de la Garza López de Lara	Doctorado Maestría Licenciatura	Pedagogía Ciencias con Especialidad de Investigaciones Educativas Psicología
Gilberto Braulio Aranda Cervantes	Doctorado Maestría	Pedagogía Investigaciones educativas
Victoria Yolanda Villaseñor López	Doctorado Maestría Licenciatura	Antropología Lingüística Letras españolas
César Makhoulouf Akl	Maestría Licenciatura	Ciencias con Especialidad de Investigaciones Educativas Psicología
Eurídice Sosa Peinado	Maestría Licenciatura	Educación Sociología
Blanca Flor Trujillo Reyes.	Maestría	Pedagogía
Nancy Elizabeth Wence Partida		
Noemí Hernández Suárez	Licenciatura	

Fuente: adaptado de DAAAES, 2017

5.3.1.3. Perfil profesional de los participantes

El *perfil profesional*, es uno de los componentes del currículum, el cual, como se vio anteriormente, se define como el plan de acción establecido por una institución para satisfacer una necesidad social en particular. Así, según lo mencionado por Arnaz (citado por Díaz-Barriga, Pacheco, Rojas-Drummond y Saad, 2012, p. 87), el perfil profesional es “una descripción de las características que se requieren del profesional para abarcar y solucionar las necesidades sociales”. Díaz-Barriga, *et al* (2012), definen al perfil profesional como una serie de acciones que pueden ser desarrolladas por un profesional dentro de un determinado campo de acción —mismo que se encuentra definido tanto por necesidades sociales específicas, como por las características de la carrera o disciplina en que éste haya sido formado—.

Si se toman estas definiciones, surgen las siguientes preguntas: ¿cómo se determinan estas características?, ¿el *perfil profesional* es determinado por el profesional o por el área de conocimiento en el que ejerce su profesión? y, ¿Cómo se determinan los campos de acción en que se desempeña el profesional?

De este modo y con base en lo expuesto por Díaz-Barriga *et al*, se puede deducir que los conocimientos, habilidades y actitudes que se imparten dentro de una determinada carrera profesional, han sido estructurados y se encuentran orientados de tal forma, que permitan satisfacer las necesidades sociales específicas de una comunidad —lo que determina el campo de acción en que se espera que el profesional se desempeñe—. Así, se espera que el profesional, al egresar de su respectiva carrera posea aquellos conocimientos, habilidades y actitudes establecidos por la institución en que fue formado —lo que podría ser llamado *perfil de egreso*— y posteriormente, ya en la práctica, le permitan orientar sus acciones para atender dichas necesidades —con lo que se agregaría otro componente extra: la experiencia—. En resumen, se puede afirmar que son estos conocimientos, habilidades y actitudes, puestos en acción, los que conforman el *perfil profesional*.

Por lo antes expuesto, para valorar la participación y aptitud de los integrantes del programa Entre Pares, se requiere realizar un análisis de la formación y desempeño profesional —*perfil profesional*— de cada uno de los responsables del programa, para posteriormente, cotejar esta información con las necesidades específicas que presentan los estudiantes de la UPN en términos de Alfabetización Académica.

Sin embargo, para iniciar este análisis, se deben responder las siguientes preguntas: 1) ¿Cómo se define un perfil profesional? y, 2) ¿Qué elementos se toman en consideración para su definición? Al respecto, Díaz-Barriga, *et al* (2012), proponen los siguientes elementos que integran un perfil profesional: 1) área del conocimiento en que se forma el profesional; 2) acciones o tareas que ejecuta con motivo de su profesión y; 3) población beneficiaria a la que dirige sus acciones.

Expuesto lo anterior y como ya se mencionó en el apartado *Objetivos de la evaluación*, las principales necesidades no satisfechas, relacionadas con la alfabetización académica, son:

- A. Apoyo para establecer relaciones semánticas entre las distintas partes de un texto, mediante una mayor atención en las siguientes áreas: a) categorías gramaticales; b) oraciones simples y compuestas; c) reglas ortográficas y de puntuación dependiendo del contexto; d) uso normativo de los nexos; e) identificación y jerarquización de las ideas de un texto; f) reconocimiento y corrección de los vicios del lenguaje (inconsistencias, solecismos y falta de concordancia) y;
- B. Contar con un mayor acervo cultural, que les permita identificar las diferentes formas en que el lenguaje escrito puede ser utilizado.

Como puede observarse, estas necesidades hacen referencia principalmente a carencias de los estudiantes, respecto a la aplicación de estrategias de lectura y escritura de textos. Estas carencias, en opinión de la autora de este trabajo, pueden ser subsanadas mediante la acción docente, a través de la enseñanza de diversas técnicas de aproximación, lectura y redacción de textos. Una vez subsanadas estas carencias, se estaría en condiciones de proporcionar a los estudiantes, aquellas herramientas necesarias para la adquisición y fortalecimiento de la Alfabetización Académica. En un siguiente paso, y a fin de analizar si los docentes cuentan con un perfil profesional que permita atender las dificultades académicas de los estudiantes, se detalla el trayecto profesional de cada uno de los participantes en el programa Entre Pares, mismo que fue establecido en el documento *Diplomado: Acompañamiento para la alfabetización académica en educación superior*, proporcionado por los responsables del Programa a petición de la autora de este trabajo de este trabajo, atendiendo a los criterios expuestos por Díaz-Barriga *et al* (2012):

- A. *Perfil profesional del Doctor José Antonio Serrano Castañeda* (responsable del Programa Entre Pares).

El Doctor Serrano Castañeda, cuenta con un Doctorado en Pedagogía y un Postdoctorado en Educación, por la Universidad do Estado da Bahía (UNEB).

A lo largo de su carrera, ha desempeñado los siguientes cargos académicos y de investigación:

1. Investigador del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-Conacyt).
2. Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
3. Profesor Invitado de la Universidade do Estado da Bahía (PPGEduC-UNEB).
4. Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN).

Al Interior de la Universidad Pedagógica Nacional, desempeña las siguientes funciones:

1. Miembro del Cuerpo Académico Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en la Educación (CAC-PICSE).
2. Responsable de la Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados (Red SPECE-UPN).
3. Responsable del Proyecto de Investigación Prácticas de Formación (PIPF-UPN)

Como parte de su trayectoria académica, ha publicado libros, capítulos de libros y artículos relacionados con la formación de docentes, teoría educativa, currículum, narratividad y biografía en publicaciones nacionales e internacionales.

Recientemente publicó los siguientes textos:

1. *Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías* (2014), con Elizeu Clementino de Souza y Juan Mario Ramos Morales.
2. *Deliberar com John Dewey: ciências sociais y educación* (2015), en coautoría con Juan Mario Ramos Morales y Blanca Flor Trujillo Reyes;

B. Perfil profesional del Doctor Juan Mario Ramos Morales.

El Doctor Ramos Morales cuenta con un Doctorado en Ciencias Administrativas por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Campus Ciudad de México. A lo largo de su carrera, ha desempeñado los siguientes cargos académicos y de investigación:

1. Investigador del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-Conacyt),
2. Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional-México (UPN),
3. Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Al Interior de la Universidad Pedagógica Nacional, desempeña las siguientes funciones:

1. Responsable del Cuerpo Académico Consolidado “Prácticas institucionales y Constitución del Sujeto en la Educación” (CAC-PICSE UPN),

2. Miembro de la Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados (Red SPECE UPN),
3. Miembro del Proyecto de Investigación Prácticas de Formación (PIPF-UPN).
4. Miembro invitado del Consejo Consultivo del Centro de Atención a Estudiantes (CCCAE UPN).

Es autor de libros, artículos y capítulos de libro en publicaciones nacionales e internacionales y recientemente, ha publicado los siguientes textos:

1. Experiencia escolar y el saber en el bachillerato. Las voces de los sujetos, en la Revista Sinéctica (2016), con Blanca Flor Trujillo y José Antonio Serrano;
2. El libro Deliberar con John Dewey: ciencias sociales y educación (2015), con José Antonio Serrano y Blanca Flor Trujillo;
3. Lo biográfico, pases de estafeta y diálogo inter(intra)disciplinario: experiencia y narratividad, en la revista Inter-Legere (2015) con integrantes del CAC PICSE;
4. Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías, con Elizeu Clementino de Souza y José Antonio Serrano Castañeda (2014).

C. Perfil profesional del Doctor Arturo Ballesteros Leiner.

El doctor Ballesteros Leiner cuenta con un Doctorado en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS) de la UNAM. Realizó una estancia de investigación postdoctoral en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia y obtuvo el Postdoctorado en investigación por la Universidad de Alicante, España y se ha especializado en el estudio sociológico de las profesiones.

A lo largo de su carrera, ha desempeñado diversos cargos académicos y de investigación, como sigue:

1. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1.
2. Profesor de asignatura en sociología de la FCPYS de la UNAM desde 1980.
3. Ha participado en Consejos Consultivos y Comités Editoriales, entre los que destaca el Consejo Consultivo para la Educación de la SEP y el Grupo Académico Internacional para el seguimiento de la Reforma Educativa;
4. Es miembro del *Research Comitee on Sociology of Professional Groups* RC52 de la *International Sociological Association* y de la Red SPECE.
5. Se ha desempeñado como Dictaminador en las siguientes Revistas:

6. “Estudios Sociológicos” del Colegio de México,
7. “Acta Sociológica” de la FCPYS de la UNAM y,
8. “Educación Superior” de la ANUIES.

Al interior de la UPN, desempeña las siguientes funciones:

1. Profesor de las licenciaturas en pedagogía, sociología de la educación y psicología educativa.
2. Profesor de diversos cursos de la Maestría en Desarrollo Educativo y del Doctorado en Educación de la UPN
3. Miembro del Cuerpo Académico “Procesos Institucionales y Constitución del Sujeto en la Educación” (PICSE), valorado como cuerpo consolidado por el PRODEP.

Sus líneas de trabajo se ubican en el ámbito de la investigación básica y la aplicada: estudios teóricos sobre sociología, la noción de práctica en la investigación educativa, trayectorias profesionales, sociología de las profesiones y estudios aplicados en este mismo campo. Cuenta con publicaciones en revistas especializadas como *Sociológica* de la UAM y *Acta Sociológica* de la UNAM, entre otras. Así mismo, publicó un libro sobre “Max Weber y la sociología de las profesiones” (UPN, 2007) y otro sobre “Profesiones y Estado de Bienestar: el educador social y el graduado social” (UPN 2009). Finalmente, el Doctor Ballesteros Leiner, se ha desempeñado como director de tesis en licenciatura, maestría y doctorado.

D. Perfil profesional de la Maestra Lorena del Socorro Chavira Álvarez.

La Maestra Chavira Álvarez es Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Cursó el Área de Investigación de Teoría, Integración e Intervención Pedagógica con materias de Filosofía de la Educación y Pedagogía Contemporánea en la Facultad de Filosofía y Letras, es Especialista en el Desarrollo de las Competencias Comunicativas en Educación Básica por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Realizó la Maestría en Desarrollo Educativo en la Universidad Pedagógica Nacional, en la Línea de Prácticas Institucionales y Formación Docente, relacionada a temas de Educación Comparada, Práctica Curricular en la Formación Docente y Teoría y Práctica del Quehacer Docente. Ha realizado estancias académicas en Salvador de Bahía Brasil en la Universidade do Estado da Bahía con la participación en el Grupo de Pesquisa

(Auto) Biografía, Formação e História Oral, vinculado al Programa de Pos-Graduação em Educação e Contemporaneidade y en la Universidad de Castilla-La Mancha en Toledo, España con la realización de prácticas educativas en educación primaria por parte del programa Intercambio de Jóvenes Maestros.

En el aspecto laboral, se desempeña como docente frente a grupo a nivel primaria en la Secretaría de Educación Pública y Analista pedagógico en la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas en México. Los Principales temas en que ha participado son:

1. El Trabajo por Proyectos en la Educación Básica Nivel Primaria,
2. Curso de Actualización Docente en la Metodología de Proyectos,
3. Desarrollo de la Alfabetización Inicial en Educación Primaria,
4. Intervención Educativa en estudiantes de Educación Primaria.

Finalmente, la Maestra Chavira Álvarez, es autora de diversos artículos y capítulos de libro en publicaciones nacionales e internacionales.

E. Perfil profesional del Licenciado Eder Danae Pozos Soto

El Licenciado Pozos Soto. Realizó sus estudios en Pedagogía, por la Universidad Pedagógica Nacional. En el ámbito laboral, se desempeña como docente frente a grupo en educación básica en nivel primaria, en la Secretaría de Educación Pública.

Así mismo, es facilitador del programa “Prende tu vida” para prevención del suicidio Infantil”

DIF-Kinestésica 2015-2016.

Realizó la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) de la Universidad Pedagógica Nacional, en la línea de Prácticas Institucionales y Formación Docente (PIyFD).

F. Perfil profesional de la Doctora Yolanda de la Garza López de Lara

La Doctora De la Garza López de Lara, cuenta con una licenciatura en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, la Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas – CINVESTAV– del IPN y el Doctorado en Pedagogía por la UNAM.

En ámbito laboral, se ha desempeñado los siguientes cargos:

1. Profesora investigadora Titular “C” T/C de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco;

2. Profesora de la Especialización en Enseñanza del Español, Plan 85, 95 y 2007 y de la Línea Didáctica de la Lengua de la Maestría en Desarrollo Educativo.
3. Profesora de Concentración en Campo de Docencia: Lectura y escritura en Educación Básica de la Lic. En Pedagogía, en la UPN.
4. Coordinadora del Diplomado Nacional la *Enseñanza del español en la escuela primaria*. SEP/UPN 2007-2008 y elaboradora de Plan de Estudios, Materiales y Guías de trabajo;
5. Coordinadora y Coautora del Plan de Estudios y profesora del Programa de Posgrado, *Especialización en Enseñanza del Español en Educación Básica*, UPN, Ajusco.

Así mismo, ha desempeñado diversas responsabilidades dentro de diversos programas de formación de maestros como la Coordinación de español en el Programa de Actualización del Magisterio (PAM), en la elaboración de planes de estudio, como los de la reforma educativa de 1993, la especialización en Enseñanza del Español, entre otros y ha realizado investigación y difusión en torno a la formación de profesores y la enseñanza del español como primera y segunda lenguas.

G. Perfil profesional del Doctor Gilberto Braulio Aranda Cervantes

El Doctor Aranda Cervantes cuenta con una Licenciatura y un Doctorado en Pedagogía por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como formación de (UIC, IMTB, *Grupo Campos Eliseos* filial del *Houston - Galveston Institute*).

En el ámbito laboral, ha desempeñado los siguientes cargos:

1. Profesor titular "C" T/C de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco;
2. Maestro en Investigaciones Educativas (Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV del IPN);
3. Docente en doctorado, maestría, licenciatura y diplomado en diversas instituciones: ISCEEM, ENAH, UIA, UPN, Fundación Rosenblueth y escuelas Normales.

De igual forma, ha dirigido o colaborado en varias investigaciones sobre el aprendizaje, la enseñanza (trasposición didáctica) o la evaluación de la lengua escrita; así como sobre la comprensión de gráficos del tiempo en el contexto de un museo (SEP, UNAM, CONAFE, ISCEEM), también ha elaborado o contribuido a elaborar o a valorar alternativas didácticas de Español (SEP, CONAFE, DIE, UPN, ISCEEM).

Por otra parte, ha publicado artículos en diversas revistas nacionales e internacionales, como *Colección Pedagógica Universitaria*, *Lectura y Vida*, *Lenguaje*, *Tiempo de educar* y es Autor del libro "*El pensamiento del niño que inicia su aprendizaje escolar de la lengua escrita*" SEP (Libros del Rincón) / ISCEEM (2000). Finalmente, el Doctor Aranda Cervantes es miembro de la *International Reading Association*.

H. Perfil profesional de la Doctora Victoria Yolanda Villaseñor López

La Doctora Villaseñor López, cuenta con la Licenciatura en Letras Españolas por la Universidad Veracruzana, así como una Maestría en Lingüística por la Escuela Nacional de Antropología e Historia y el Doctorado en Antropología por parte de la Escuela Nacional de Antropología e Historia.

En el ámbito profesional, cuenta con la siguiente trayectoria:

1. Profesora investigadora Titular "C" T/C de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco
2. Ha impartido diversos cursos y seminarios en Licenciatura, Maestría y Doctorado, en las siguientes áreas e instituciones:
 - A) Facultad de Letras Españolas de la UV;
 - B) Maestría en Ciencias de la Educación del ISCEEM;
 - C) Maestría en Educación y Maestría en Historia Contemporánea del ICE de la UAEM (Morelos).
 - D) Licenciaturas en Lingüística y Antropología Social, la Maestría en Lingüística y el Doctorado en Antropología de la ENAH;

Así, mismo, en los últimos 13 años, ha impartido cursos y seminarios en las licenciaturas de Educación Indígena, Sociología de la Educación, Administración Educativa y Psicología Educativa, así como en la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN, en la línea de Didáctica de la Lengua, y en la Especialización en Enseñanza del Español en la Educación Básica y fue elaboradora de Plan de Estudios, Materiales y Guías de trabajo, del Diplomado Nacional la *Enseñanza del español en la escuela primaria*. SEP/UPN 2007-2008.

Finalmente, la Doctora Villaseñor López es coautora del Plan de Estudios y profesora del Programa de Posgrado, Especialización en Enseñanza del Español en Educación Básica, UPN, Ajusco, Área 2, Diversidad e Interculturalidad.

I. Perfil profesional del Maestro César Makhlouf Akl

El Maestro Makhlouf Akl cuenta con la Licenciatura en Psicología por parte de la U.N.A.M. y la Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas DIE - CINVESTAV – IPN.

En el ámbito profesional, desempeña y ha desempeñado los siguientes cargos académicos:

1. Profesor investigador Titular “C” T/C de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco;
2. Profesor de la Especialización en Enseñanza del Español, Planes 85 y 95, 2007 y de la Línea Didáctica de la Lengua de la Maestría en Desarrollo Educativo (desde 1996 y responsable de la línea);
3. Ha desarrollado actividades de docencia, investigación y difusión en el área de la enseñanza de la lengua;
4. Participación en el Área de Español del programa *Primaria para niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes*, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, (1998 al 2001);
5. Co-elaborador de Plan de Estudios, Materiales y Guías de trabajo, así como tutor del Diplomado Nacional *La Enseñanza del español en la escuela primaria*. SEP/UPN 2007-2008;
6. Coautor del Plan de Estudios y profesor del Programa de Posgrado, Especialización en Enseñanza del Español en Educación Básica, UPN, Ajusco, Área 2, Diversidad e Interculturalidad.

J. Perfil profesional de la Maestra Eurídice Sosa Peinado

La maestra Sosa Peinado cuenta con estudios en Sociología y Maestría en Educación, actualmente, es integrante del Área académica de Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos y responsable del Cuerpo Académico 97 Subjetividad, Tecnología y Educación, así como del proyecto de investigación PRODEP, en curso: “Dialogo de Saberes e imaginación en el aula universitaria”.

Dentro de su carrera profesional, se ha desempeñado como responsable del diseño, realización y evaluación escenarios y ambientes digitales entre otros, entre los que se encuentran:

1. Diplomado Innovación de la Práctica docente en la Educación Media Superior para la Sociedad del Conocimiento,
2. Especialidad UPN para PROFORDEMS “Educación Centrada en el Aprendizaje,
3. Módulos Escuela y Sociedad y Lengua, Cultura y Sociedad” en la Licenciatura de la Enseñanza del Francés UPN los últimos 15 años.

Sistema de Certificación digital de las Competencias docentes de la Educación Media Superior ANUIES, en su sexta versión nacional.

Cuenta con diversas publicaciones, de las cuales, las más recientes han versado sobre Jóvenes entre sus tramas de la UPN y Coordinación de los No. 3 y 4 de la colección de la revista digital Vertientes entrelazadas de la UPN.

K. Perfil profesional de la Maestra Blanca Flor Trujillo Reyes.

Cuenta con la Maestría en Pedagogía por la UNAM, estudiante en el DIE-CINVESTAV en el Programa del Doctorado en Ciencias en la especialidad en investigaciones educativas. Actualmente se desempeña como profesora en la Universidad Pedagógica Nacional en el Área Académica 1, Política educativa, Procesos Institucionales y Gestión (PEPIG) y profesora de Teoría pedagógica en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. De igual forma, es miembro de las siguientes agrupaciones:

1. Cuerpo Académico consolidado Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en Educación (CAC-PICSE UPN).
2. Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados (Red SPECE UPN),
3. Proyecto de Investigación Prácticas de Formación (PIPF-UPN).

Ha escrito capítulos de libros y artículos sobre educación moral y ciudadana; educación media superior y las transformaciones del trabajo escolar con el uso de medios digitales. Ha publicado los siguientes textos: *La distribución de la atención en el aula en tiempos de la cultura digital: reflexiones de investigación en un bachillerato público de la Ciudad de México*, en la Revista Percursos; *Experiencia escolar y el saber en el bachillerato. Las voces de los sujetos*, en la Revista Sinéctica (2016), con Juan Mario Ramos Morales y José Antonio Serrano; el libro *Deliberar con John Dewey: ciencias sociales y educación* (2015), con José Antonio Serrano y Juan Mario Ramos.

Como puede observarse, los docentes que participan en el programa Entre Pares, cuentan con una amplia preparación académica, lo que les ha permitido desempeñar diversos cargos docentes y de

investigación en distintos organismos, tanto nacionales como internacionales. Así mismo, es de destacar que citada preparación y cargos docentes, se encuentran íntimamente relacionado con la enseñanza, lo cual es un claro indicador de que su perfil profesional, se encuentra ampliamente relacionado con las funciones que realizan dentro del programa Entre Pares. Sin embargo y a pesar de lo anterior, se debe tener en cuenta que una amplia preparación académica, no es garantía por sí sola de la calidad educativa, como lo menciona Forquín (citado por Gimeno 2010, p. 28), en el sentido de que la ciencia y en general, el saber, requieren ciertas configuraciones cognitivas específicas — *intermediación didáctica* —, es decir, requieren de algún tipo de elaboración didáctica para lograr su transmisión eficaz hacia los estudiantes.

5.3.1.4. Infraestructura

Con base en lo señalado por Carvajal (2012), para analizar los recursos con los que cuenta la institución donde se realiza el programa, así como el estado en el que se encuentran sus instalaciones, se utiliza la definición expuesta en la *Ley General de la Infraestructura Física Educativa* (LGINFE), la cual dice, en su artículo 4º, lo siguiente:

Por infraestructura física educativa se entiende los muebles e inmuebles destinados a la educación impartida por el Estado y los particulares, con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, en el marco del sistema educativo nacional, en términos de la Ley General de Educación, así como a los servicios e instalaciones necesarios para su correcta operación.

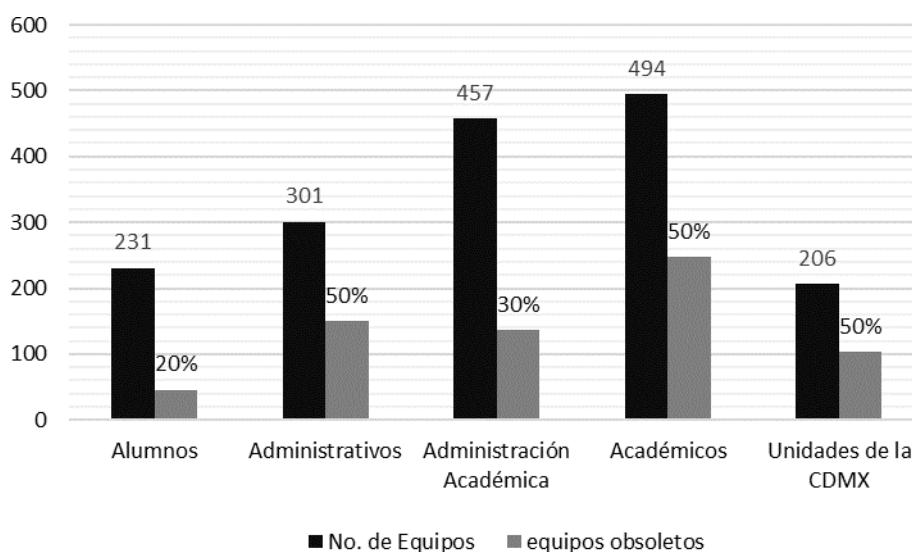
En este sentido, Landa (2010, p.100) se pregunta: “... ¿los espacios físicos actuales, es decir la infraestructura educativa, proporcionan un ambiente de aprendizaje conveniente para que se lleven a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje respondiendo a nuevos modelos educativos? ...” y “... ¿las IES cuentan con equipamiento adecuado, con TIC asequibles, con repositorios de información escrita y visual suficientes? ...”.

Una respuesta a lo anterior, puede ser visualizada de manera general en lo señalado por el Programa Integral de Desarrollo Institucional (PIDI) de la UPN 2014-2018, donde se hace un análisis de la infraestructura física existente en la Universidad, centrándose en la problemática que representa la infraestructura computacional —cabe mencionar que no se analizan los recursos físicos como la biblioteca, ya que, una de las principales fortalezas con que cuenta la UPN, es precisamente el acervo físico documental en materia educativa, concentrado en la biblioteca *Gregorio Torres Quintero*—. Este tipo de infraestructura, a decir de dicho documento, no ha podido ser actualizada para responder a los nuevos retos que supone la modernización de los

modelos educativos que busca la institución. Así, se menciona la existencia de 1,689 equipos de cómputo, distribuidos tanto en la Unidad Ajusco como en las unidades de la Ciudad de México, para cumplir las distintas responsabilidades educativas de la institución. Sin embargo, se observa que, del total de equipos antes mencionados, sólo el 60% se encuentra en condiciones de operatividad, es decir, un 40% se encuentra obsoleto. En la *figura 6*, se muestra la distribución de los equipos de cómputo con que cuenta la UPN, de conformidad con el PIDI.

Con base en los datos mostrados por el PIDI, puede decirse que la infraestructura computacional de la UPN representa un área de oportunidad para potenciar el aprovechamiento académico de los estudiantes de esa Institución Educativa. Sin embargo, a pesar de lo anterior, es importante recordar que la principal modalidad en que se imparte el *DAAAES* es en línea, por lo que las carencias en equipos informáticos existentes en la Universidad, no necesariamente tienen una repercusión significativa en el desarrollo del programa, ya que, para su materialización, se utilizan recursos digitales, tales como las plataformas *Moodle* y *Blackboard*, mismas que se encuentran alojadas en la *web*, por lo que no requieren demasiados recursos informáticos por parte de la institución. Además, para ingresar, interactuar y evacuar las diversas actividades del programa, se hace uso de recursos informáticos externos al mismo, tales como *Smartphones* y equipos de cómputo particulares de los propios docentes y estudiantes.

Figura 6. Distribución de los equipos de cómputo de la UPN.



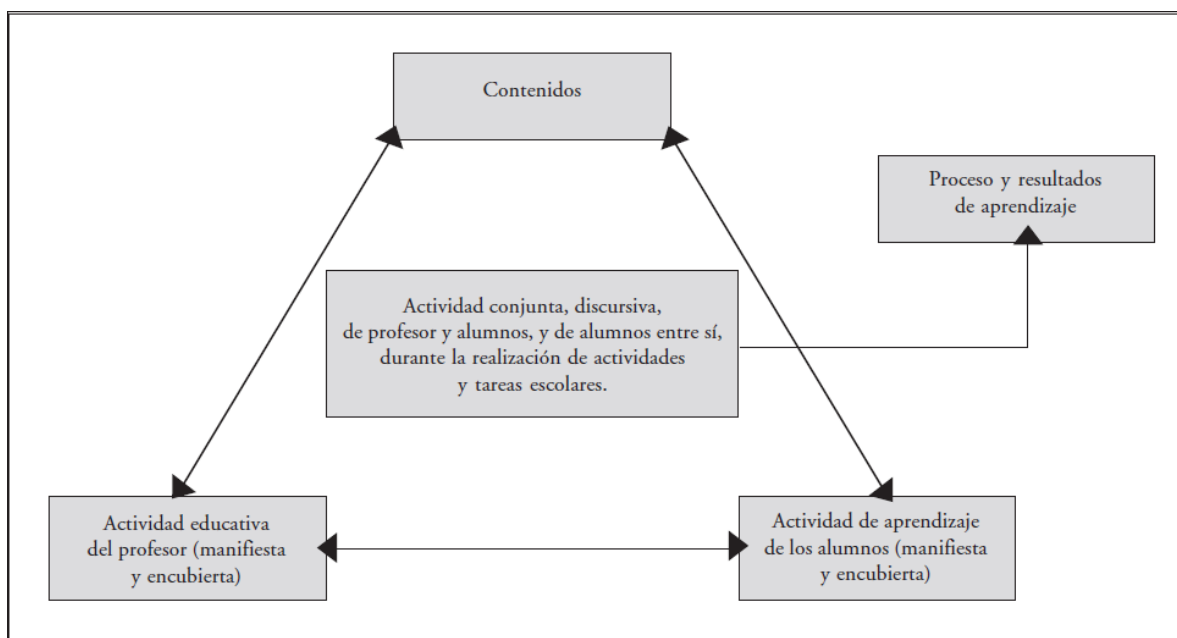
Fuente: adaptado del PIDI UPN 2014-2018

Así, el *DAAAES* ha sido diseñado dentro de un *Ambiente Moodle*, con lo cual se aprovecha el crecimiento cada vez más acelerado que existe en el uso de dispositivos móviles, computadoras

personales y en general, de las TIC por parte de la población estudiantil. Por tal motivo, para definir la infraestructura del Programa Entre Pares, se requiere analizar los recursos y servicios digitales que ofrece citado programa, específicamente, en el *DAAAES*. No obstante, antes de realizar dicho análisis, es necesario en primera instancia, definir el enfoque con que se realizará. De esta forma, resulta relevante lo expuesto por *Coll* en el sentido de que “... la clave de los procesos formales y escolares de enseñanza y aprendizaje reside en las relaciones que se establecen entre los tres elementos que conforman el triángulo interactivo (o *triángulo didáctico*) ...” *Coll* (2004, p.6).

Cabe señalar que, los elementos citados por *Coll* para el triángulo didáctico, se refieren al: 1) tipo de *contenidos* educativos que se le presentan a los estudiantes, 2) la actividad instruccional del *profesor* y, 3) las actividades de aprendizaje que realiza el *estudiante*. Así, y en congruencia con la finalidad de este trabajo, se puede afirmar que el verdadero valor de los recursos y servicios que ofrece un programa educativo en línea —mismos que, de conformidad con lo expuesto por *Coll*, se enmarcan dentro de los *contenidos*—, se ve determinado por los tipos de interacciones que pueden llegar a generar con los otros dos elementos de dicho triángulo —el profesor y los estudiantes—.

Figura 7, el Triángulo didáctico.



Fuente: Tomado de *Coll* (2004, p.7)

De esta manera, el mismo *Coll* propone seis características que deben reunir los recursos semióticos basados en las TIC, es decir, el conjunto de signos que estructuran un programa educativo en línea, tales como letras, imágenes, sonidos, números, entre otros, y que se presentan al estudiante a través de la pantalla de una computadora o dispositivo portátil, a saber:

- 1) *Formalismo*, relacionado con la previsión y la planificación previa de las acciones que se realizarán en el programa;
- 2) *Interactividad*, que se refiere a las relaciones activas entre los participantes, de manera que resulten coherentes con los objetivos del programa;
- 3) *Dinamismo*. Implica la facilidad que se les presenta a los estudiantes para trabajar con la simulación de situaciones reales, acordes al tema de estudio;
- 4) *Multimedia*, relacionado con la integración, la complementariedad y el tránsito entre los diferentes sistemas y formatos de representación, existentes en el programa;
- 5) *Hipermedia*, es decir, la posibilidad de establecer formas diversas y flexibles de organización de los elementos de información, estableciendo relaciones múltiples y diversas entre estos y finalmente;
- 6) *Conectividad*, la cual permite establecer una red de trabajo entre los diversos agentes educativos y los aprendices.

Así, se puede deducir que un programa educativo en línea, cuyos recursos semióticos reúnen estas características, contará con mayores probabilidades de generar ambientes adecuados de aprendizaje entre sus estudiantes y, por el contrario, aquellos recursos que presenten carencias en alguno de los aspectos revisados, invariablemente repercutirán negativamente en el resto, disminuyendo así, la efectividad del programa.

Por su parte, Flores, López, y Rodríguez (2016), en un estudio realizado en el Centro Universitario del Sur (cuSur) de la Universidad de Guadalajara, México, describen los diversos elementos que componen a un curso en línea, los cuales fueron clasificados en seis dimensiones y analizados para determinar el grado de importancia que estos tienen para los propios estudiantes.

En la tabla 6, se muestran los citados elementos que, conforme a lo expuesto por Flores, López, y Rodríguez, conforman un curso en línea:

Tabla 6. *Componentes de un curso en línea.*

<u>I. Dimensión Pedagógica.</u> A. Objetivos. B. Contenidos. C. Actividades. D. Estructura del curso.	<u>II. Dimensión Tecnológica.</u> A. Hardware. B. Software.
<u>III. Dimensión de Diseño de la Interfaz.</u> A. Diseño del sitio Web. B. Diseño del contenido. C. Respuesta de la interfaz.	<u>IV. Dimensión de Evaluación.</u> A. Evaluación continua. B. Información a los estudiantes. C. Satisfacción con el sistema de evaluación.
<u>V. Dimensión de Gestión.</u> A. Acceso. B. Actualización. C. Familiarización de los cursos en línea.	<u>VI. Dimensión de Orientación en Línea.</u> A. Atención oportuna. B. Actitud del docente. C. Motivación al estudiante.

Fuente: adaptado de Flores, López, y Rodríguez (2016)

Con base en los autores revisados y considerando que la finalidad de este apartado es la de evaluar la infraestructura del programa Entre Pares —que en términos del artículo 4° de la LGINFE, también puede ser entendida como aquellos recursos y servicios digitales que ofrece el programa, materializados en los componentes que integran el *DAAAES*—, además, como se expuso anteriormente, que el principal valor de los recursos y servicios que ofrece un programa educativo en línea se ve determinado por los tipos de interacciones que pueden llegar a generar con los otros dos elementos del Triángulo Didáctico propuesto por *Coll* (2004), en este apartado, únicamente se analizarán los siguientes aspectos propuestos por *Flores, López, y Rodríguez (2016)*:

- A. Objetivos.
- B. Contenidos.
- C. Actividades.
- D. Estructura del curso.
- E. Evaluación continua.
- F. Información a los estudiantes.
- G. Satisfacción con el sistema de evaluación.

Así, por lo que respecta a los *Objetivos* del programa Entre Pares, éstos se encuentran señalados en la página de internet de la UPN y en la misma convocatoria para ingresar al programa, donde se establecen claramente los motivos por los cuales éste es implementado, se describe en qué

consiste el mismo —capacitación a estudiantes de servicio social y docentes de la UPN Ajusco por medio de un Diplomado en Línea para fortalecer las habilidades profesionales de los participantes, a través de un trabajo teórico-práctico en torno a la alfabetización académica—, posteriormente, al ingresar a la plataforma, se puede observar que los *contenidos* de ésta se encuentran organizados dentro de una *estructura* clara y sencilla —considerando que la definición de estructura, de conformidad con la Real Academia Española de la Lengua, establece que el término «*estructura*», hace referencia a la “... distribución y orden con que está compuesta una obra de ingenio..”—, misma que permite identificar claramente la ubicación de cada uno de los cursos que integran el Diplomado.

De igual manera y por lo que respecta a la *evaluación continua*, en cada curso, se diseñaron diversas actividades de evaluación formativa, tales como: 1) elaboración de reseñas, 2) participación en foros y 3) escritura continúa de un diario. La mayoría de las actividades que se realizan en los diferentes cursos —con excepción de las participaciones en los foros—deben ser enviadas a los tutores por medio de la plataforma *Moodle*, como evidencia de trabajo, a fin de que éstas sean evaluadas y en consecuencia, se emita la retroalimentación correspondiente. Cabe mencionar que la evaluación de las actividades está conceptuada en términos cualitativos —apreciaciones, recomendaciones, retroalimentación—, por lo que no se otorga una calificación numérica —cuantitativa— a ninguna de las actividades realizadas.

5.3.2. Aplicación de análisis científicos

Esta fase, de conformidad con lo expuesto en el modelo CIPP, tiene la finalidad de profundizar en el análisis de los aspectos revisados en el apartado 5.3.1 *análisis del contexto*. Para tal efecto, se utiliza la *Técnica del Incidente Crítico*, propuesta por Flanagan (citado por Yáñez, López-Mena y Reyes, 2011). Se asume que esta técnica es una de las mejores herramientas disponibles para identificar las posibles necesidades dentro del entorno del programa educativo Entre Pares, así como de las problemáticas subyacentes a esas necesidades.

En este sentido, mediante la revisión del discurso de cada uno de los participantes, la *Técnica del Incidente Crítico* permite analizar, codificar y categorizar datos relevantes, relacionados con el fenómeno estudiado, facilitando su comprensión de una manera más amplia.

Con base en lo mencionado por Yáñez, López-Mena y Reyes (2011), la materialización de esta técnica se realiza en cinco pasos, a saber:

1. Identificación y descripción del objetivo de la conducta a estudiar;

2. Determinación de los participantes en la investigación, de los encuestadores, y del tipo de situación a encuestar;
3. La recolección de datos;
4. Análisis de los datos e;
5. Interpretación de los datos y reporte de los resultados.

Así, el primer paso de esta técnica, consiste en identificar la perspectiva particular de los estudiantes del DAAAES respecto a los siguientes aspectos del programa:

- A. Análisis de la organización.
 - a. Perfil profesional de los directivos y docentes.
 - b. Suficiencia del personal administrativo y docente para desempeñar sus actividades.
 - c. Existencia de trabajo colegiado.
 - d. Participación de alumnos y docentes en actividades conjuntas.
- B. Infraestructura.
 - a. Materiales y recursos didácticos.
- C. Servicios externos al programa.
 - a. Facilidades para poner en práctica los nuevos aprendizajes.
- D. Contexto general de los participantes.
 - a. Aspectos socioculturales.
 - b. Principales intereses y actitudes de los participantes.
 - c. Motivación para realizar el *DAAAES*.

Lo anterior se pudo lograr con base en las respuestas de cada uno de los encuestados. Se identificaron aspectos relevantes del programa —vistos desde la perspectiva de los propios estudiantes—, que permitieron lograr una mayor comprensión del mismo.

Respecto al segundo paso, el papel de los encuestadores recae en la autora de este trabajo, quienes egresada de la licenciatura en Psicología Educativa, y cuyo principal interés, además de la evaluación del programa Entre Pares, es el de elaborar un trabajo recepcional de calidad profesional, que le permita obtener el grado de Licenciados en Psicología Educativa ante la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Por otra parte, y en lo que se refiere a los encuestados, este papel recae en todos los estudiantes que se encuentran cursando o han cursado alguna de las generaciones del multicitado programa. Se considera que el papel de los encuestados es fundamental para la evaluación, ya que, sin ellos, no sería posible contar con información de

primera fuente que coteje, amplíe y en su caso, complemente el análisis documental realizado previamente por los encuestadores, por lo que, sin su valiosa aportación, cualquier resultado que se obtenga, a todas luces, quedaría incompleto.

De igual forma, y referente al tipo de situación en que se desarrolla el cuestionario, es importante mencionar que, debido a la actual pandemia generada por virus SARS-COV-2, y considerando que la población a ser consultada debe reunir criterios específicos, tales como estar o haber participado dentro del programa Entre Pares, aunado a que, debido a las restricciones establecidas por la autoridades sanitarias y educativas, actualmente, la única forma de contactar a los estudiantes —tanto los que actualmente se encuentran cursando el DAAAES como aquellos que ya lo cursaron—, es mediante el uso de redes sociales (*e-mail, Facebook, Instagram, whatsapp*), se optó por utilizar el tipo de muestra *no probabilístico*, bajo la modalidad *convencional o accidental*. En este sentido, es importante resaltar el hecho de que no es posible garantizar que la información recabada, represente el sentir de toda la población participante en el programa; sin embargo, se considera que, debido a las circunstancias actuales de aislamiento social, provocada por la actual pandemia de la Covid-19, es un método adecuado para el logro de los fines que se buscan.

Así, se integró una muestra de 26 participantes, de los cuales son estudiantes egresados de alguna de las generaciones anteriores del DAAAES.

5.3.2.1. Instrumentos de evaluación

Para llevar a cabo la recolección de datos se diseñó un cuestionario mixto, donde se consideran preguntas cerradas y abiertas, tomando en cuenta el contexto interno, externo y general de los participantes.

Para poder llevar a cabo la aplicación de dichos instrumentos, la autora del presente trabajo, tomó en cuenta la Técnica de incidentes Críticos, por el psicólogo John C. Flanagan, quien utiliza una metodología que permite describir con precisión los eventos de situaciones de éxito o fracaso en los participantes.

CAPITULO 3

6. Resultados y discusión

En el presente capítulo, se describen los resultados de los datos obtenidos en esta evaluación al programa Entre Pares. Los resultados mostraran las necesidades insatisfechas de los participantes, así como los problemas subyacentes a esas necesidades; con base en lo anterior se busca detectar las variables que han influido significativamente en la mejora del programa y en su evolución, ofreciendo las posibles razones que han podido dar lugar a dichos resultados y brindando recomendaciones al programa para su mejora.

Como se mencionó en el capítulo anterior, se dividió en las siguientes categorías; contexto general, contexto interno y contexto externo.

6.1 Contexto general

En lo referente a los resultados conjuntos de la evaluación al Contexto general; cuya finalidad es mostrar los datos demográficos de los participantes, se obtiene lo siguiente:

CONTEXTO GENERAL DE LOS PARTICIPANTES		
Categoría a evaluar	Pregunta	Resultados
Aspectos socioculturales principales intereses	Edad	20-25: <u>10</u> 26-30: <u>6</u> 31-35: <u>0</u> 36-40: <u>6</u> 41-45: <u>1</u> 46-50: <u>2</u>
	Carrera	EIP: <u>6</u> PE: <u>8</u> P: <u>7</u> SE: <u>1</u> AE: <u>1</u>
	Genero	F: <u>21</u> M: <u>4</u>
	Generación en la que participaron	G1: <u>1</u> G2: <u>1</u> G3: <u>3</u> G4: <u>7</u> G5: <u>3</u> G6: <u>2</u> G7: <u>6</u> G8: <u>2</u>
	¿Cuenta con otra carrera?	SI: <u>9</u> NO: <u>16</u>
	Lugar donde cursas o cursaste tus estudios de nivel superior	UPN Ajusco: <u>23</u> UPN Ajusco Virtual: <u>1</u> UPN unidad 098 Oriente: <u>1</u>
	¿En qué área desarrollaste tu papel como tutor (a) acompañante?	DAAAES: <u>18</u> Primer ingreso: <u>7</u>
	¿Por qué decidiste ser parte del programa entre pares?	Servicio social: <u>13</u> Recomendación de compañero o profesor: <u>3</u> Me gusta el tema: <u>9</u>

Como se puede observar en la tabla 7, la mayoría de los participantes se encuentran en el rango de 20 a 25 años, de igual forma se encontró mayor número de participantes del sexo femenino con un total de 21 participantes de 25.

Por otra parte las carreras de Psicología educativa y Pedagogía fueron las que obtuvieron más participación durante la muestra evaluada; psicología educativa con 8 participantes de 25 y

pedagogía 7 de 25; con respecto a la participación de los estudiantes de Sociología educativa y Administración educativa hubo un solo estudiante de cada carrera.

Se logró obtener contacto con al menos uno de los participantes de cada generación durante el tiempo en el que se realizó la presente evaluación, lo cual ayudo a ver un panorama más amplio de los posibles errores que pudieron repetir de generación en generación; sin embargo a través de los datos obtenidos se pudo observar que la generación que tuvo mayor participación fue la generación 4, con 7 participantes de 25, que equivale al 28% y la generación con menos participación fue la 1 y 2 con tan solo un participante.

Como se aprecia en la tabla 7 el 64% de los alumnos manifestaron tener una sola carrera en nivel licenciatura y el 100% corresponde a la población estudiantil de la UPN, mostrando que solo dos estudiantes no realizaron sus estudios de la Unidad Ajusco.

Por otra parte recordemos que parte del proceso del diplomado es dividido en dos; el primero en donde son capacitados a través de material didáctico por medio de la plataforma digital y el segundo en donde los alumnos se vuelven tutores-acompañantes, en el cual tienen dos opciones, la primera fungen su papel como tutores de los estudiantes que ingresan al DAAAES y la segunda a los alumnos de nuevo ingreso de la licenciatura. Los resultados en esta participación mostraron que el 72% fue tutor acompañante dentro del diplomado y solo 28% con alumnos de nuevo ingreso.

En los resultados obtenidos en las preguntas enfocadas a los principales intereses de los participantes, como se muestra en la figura 8, el 52% de los estudiantes del DAAAES, declaro que su interés principal para su participación en el programa, fue para poder liberar su servicio social y un 36% declaró que los temas expuestos en el programa era de su interés y gusto.

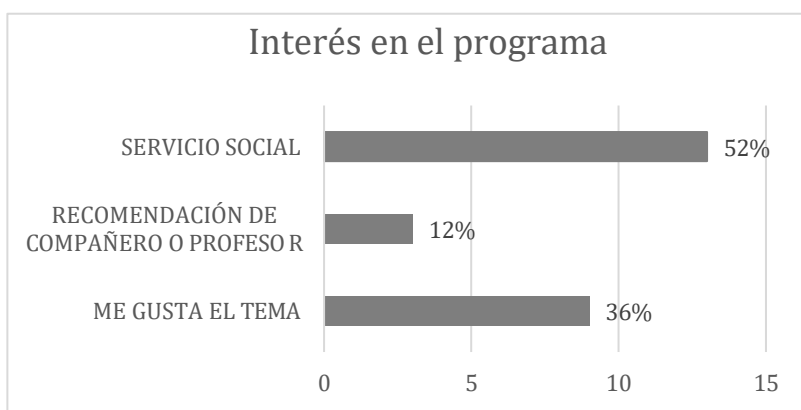


Figura 8 Interés en el programa

6.2 Contexto interno

En cuanto al *contexto interno*, fue evaluado a través de las siguientes categorías:

1. Perfil profesional de los directivos y docentes.
2. Suficiencia del personal administrativo y docente para desempeñar sus actividades.
3. Existencia de trabajo colegiado.
4. Participación de alumnos y docentes en actividades conjuntas.
5. Materiales y recursos didácticos.

CONTEXTO INTERNO		
Categoría a evaluar	Pregunta	Resultados
Perfil profesional de los directivos y docentes	Desde tu perspectiva, indica si el desempeño de los tutores y docentes del DAAAES te facilitó la adquisición de la Alfabetización Académica. Justifica tu respuesta.	Si por la comunicación: <u>12</u> Si porque detecte áreas de oportunidad: <u>9</u> No, solo la plataforma: 4 Si: <u>17</u> No: <u>7</u> No recuerdo: <u>1</u>
Suficiencia del personal administrativo y docente para desempeñar sus actividades	¿Te parece que el programa cuenta con los suficientes tutores acompañantes, docentes y administrativos para el logro de los objetivos establecidos?	
	Describe alguna problemática que hayas vivido durante el desarrollo del programa y que pueda ser atribuido al mismo.	Seguimiento del personal administrativo hacia los tutores, ya que no todos tenían el compromiso hacia los tutorados: <u>6</u> Orientación sobre las fases del programa por parte de los administrativos: <u>1</u> No dar seguimiento a los tutores en la segunda fase: <u>1</u> Ninguno: <u>7</u> Deserción por parte de los tutorados: <u>1</u> Gestión del tiempo al realizar las actividades: <u>6</u> Comunicación con los tutores y docentes: <u>1</u> Comunicación con tutorados: 2
	Menciona alguna fortaleza o área de oportunidad que consideres tiene el programa Entre Pares.	<u>Fortalezas:</u> Herramienta muy útil para la vida universitaria: <u>19</u> Vincularte al área profesional: <u>1</u> Contenido: <u>5</u> <u>Área de oportunidad:</u> Ninguna: <u>10</u> Comunicación: <u>7</u> Evaluación y seguimiento de participantes: <u>1</u> Proponer actividades dinámicas : <u>7</u>
Existencia de trabajo colegiado	En tu opinión, ¿Qué tan claros fueron los objetivos del programa Entre Pares?	No fueron claros, ya que son confusos: <u>4</u> Si, fueron claros y concisos: <u>21</u>
Participación de alumnos y docentes en actividades conjuntas	Describe el tipo de interacciones que tuviste con los tutorados o tutoradas durante tu participación del programa	Video llamada y plataforma: <u>2</u> Presencial y plataforma: <u>3</u> Plataforma y correo: <u>8</u> Plataforma y actividades del programa: <u>3</u> Plataforma: <u>7</u> WhatsApp y video llamada: <u>2</u>

<p>Materiales y recursos didácticos</p>	<p>Consideras que el DAAAES te proporcionó las herramientas adecuadas para poder ejercer la segunda fase como tutor (a).</p>	<p>Si, recibí la capacitación adecuada: <u>23</u></p> <p>Si, pero me gustaría que implementaran más recursos: <u>2</u></p>
	<p>Desde tu punto de vista, ¿las actividades del DAAAES estaban organizadas de manera clara y estructurada? Justifica tu respuesta.</p>	<p>Si, tiene continuidad y secuencia estructurada: <u>21</u></p> <p>Si, pero puede mejorar, ya que en ocasiones era confusa: <u>4</u></p>

En la tabla 8 Recopilación de resultados, contexto interno, se observa cada categoría evaluada. Comenzando con el número uno; “El perfil profesional de los directivos y docentes”; en la cual se les pregunto a los participantes si la aportación de los docentes dentro del programa, les había facilitado la adquisición de la alfabetización académica, por lo que se obtuvieron los siguientes resultados:

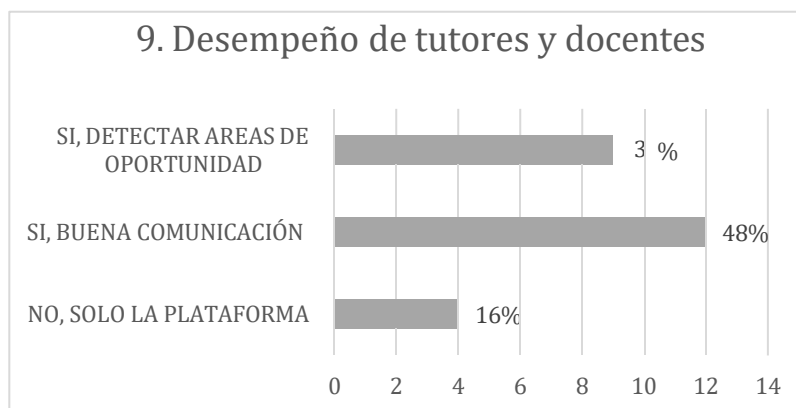


Figura 9 desempeño de tutores y docentes

Como se observa en la figura 9 desempeño de tutores y docentes, el 36% de los participantes manifestaron que el apoyo que obtuvieron fue satisfecho, debido a que les ayudaron a detectar sus áreas de oportunidad en la alfabetización académica, sin embargo está no fue el mayor porcentaje que se obtuvo, el 48% manifestó que tuvo buena comunicación con sus tutores o docentes y el 16% declaró que no recibió el apoyo suficiente para adquisición de la alfabetización académica, por lo que únicamente la plataforma fue de utilidad.

Respecto a la segunda categoría, “Suficiencia del personal administrativo y docente para desempeñar sus actividades”; se realizaron tres preguntas a los participantes para poder evaluar dicha categoría; la primera fue la siguiente; “¿Te parece que el programa cuenta con los suficientes tutores acompañantes, docentes y administrativos para el logro de los objetivos establecidos?”; los resultados se pueden observar en la figura 10

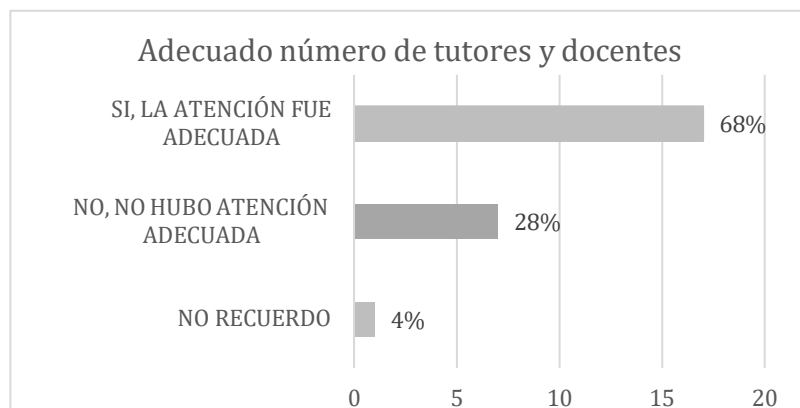


Figura 10 Adecuado número de tutores y docentes

De acuerdo a los datos obtenidos, el 68% de los estudiantes manifestaron que el personal que participo dentro del programa era suficiente, sin embargo un 28% declaro lo contrario, es decir que no fue suficiente la atención que tuvieron por medio del personal, esto podría justificar porque algunos participantes en la pregunta anterior, manifestaron que solo la plataforma había sido de utilidad para la obtención de sus conocimientos. Por otra parte solo un 4% explico que no recuerdan si existía un número adecuado de tutores y docentes.

Continuando con la tercera pregunta, de cuatro que abarcan esta categoría, se les pregunto a los estudiantes que describieran alguna problemática que hayan vivido durante el desarrollo del programa y que pueda ser atribuido al mismo, los resultados fueron los siguientes:

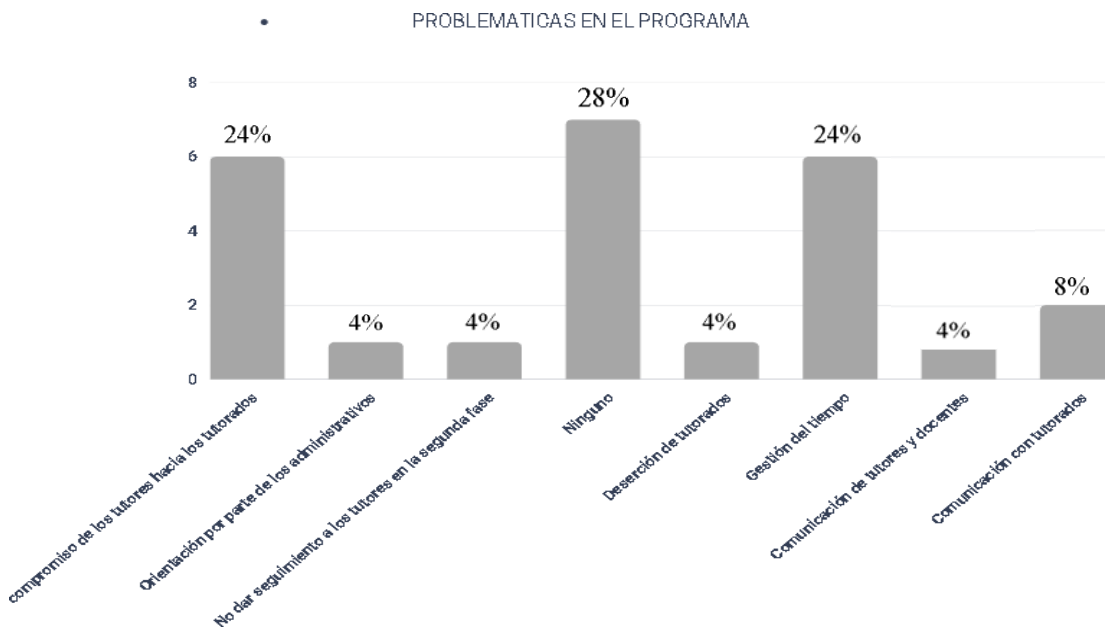


Figura 11 Problemáticas en el programa

Como se observa en la figura 11 Problemáticas en el programa, los participantes describieron con base en su experiencia algunas de las problemáticas a las que se enfrentaron. Esta categoría representa un factor diferente que afecta el éxito o la eficacia del programa, por lo anterior se describen algunos puntos que se consideraron importantes en los resultados de las categorías:

Mostró con mayor porcentaje la respuesta “Ninguna” con el 28%, en esta categoría sugiere que no se informaron problemas o inquietudes relacionados con este aspecto. Esto podría verse como un resultado positivo, ya que indica que la mayoría de los encuestados no percibieron ningún problema.

En cuestión con la siguiente categoría; “gestión del tiempo al realizar actividades” muestra un resultado de 24% aquí sugiere que existen preocupaciones relacionadas con la gestión del tiempo al realizar las actividades del programa. Esto puede implicar que se necesitan mejoras para garantizar que las tareas y actividades se completen de manera eficiente.

Compromiso de los tutores hacía los tutorados en esta categoría tuvo como resultado el 24%, la importante preocupación en esta categoría sugiere que una proporción sustancial de tutores puede no estar completamente dedicada a sus tutorados. Esta falta de compromiso podría conducir a una tutoría menos óptima, lo que obstaculizará la eficacia del programa. Puede deberse a diversos factores, como la carga de trabajo de los tutores o una formación y apoyo insuficiente.

En la categoría Comunicación con tutorados un 8% de los participantes manifestó tener está problemática en el programa, lo que muestra una preocupación moderada con respecto a las habilidades o prácticas de comunicación de los tutorados; implica que puede haber problemas relacionados con la forma en que los tutores interactúan con sus alumnos.

Respecto a la Orientación por parte del personal administrativo se obtuvo un 4%, esto representa una preocupación menor aquí implica que el personal administrativo podría no estar brindando orientación o apoyo adecuado ni a los tutores, ni al programa en conjunto. Esta cuestión, aunque menos importante, aún puede tener un impacto negativo en el desempeño general y la sostenibilidad del programa.

No dar seguimiento a los tutores en la segunda fase 4% el bajo porcentaje en esta categoría sugiere que, en cierta medida, puede haber una falta de seguimiento sistemático con los tutores durante la segunda fase del programa. Esto podría hacer que los tutores se sientan sin apoyo o desinteresados, lo que podría conducir a una menor eficacia en la tutoría.

En la Deserción de tutorados se obtuvo el 4%, esta categoría aborda la tasa de deserción de los tutorados dentro del programa. Un porcentaje bajo sugiere que puede haber relativamente pocos tutorados que abandonen el programa prematuramente, lo que generalmente es una señal positiva para la continuidad y estabilidad del programa.

Una preocupación menor con respecto a la comunicación entre tutores y profesores con el 4% sugiere que puede haber margen de mejora en la forma en que se comparten la información y la retroalimentación entre estas dos partes interesadas clave. Mejorar este aspecto podría conducir a una colaboración más efectiva y mejores resultados para los estudiantes.

Esta evaluación resalta varias áreas que requieren atención y mejora en el programa educativo. Abordar estos problemas probablemente conducirá a un entorno de aprendizaje más eficaz y de apoyo tanto para los tutores como para los alumnos. Es crucial priorizar estos problemas en función de su impacto y trabajar para desarrollar soluciones que fomenten un programa educativo más exitoso.

Siguiendo con la evaluación, la cuarta y última pregunta que se evaluó dentro de esta categoría fue la siguiente; “Menciona alguna fortaleza o área de oportunidad que consideres tiene el programa Entre Pares”.

Para el análisis de esta pregunta se representa de la siguiente manera: figura 12 fortalezas del programa y figura 13 Áreas de oportunidad del programa

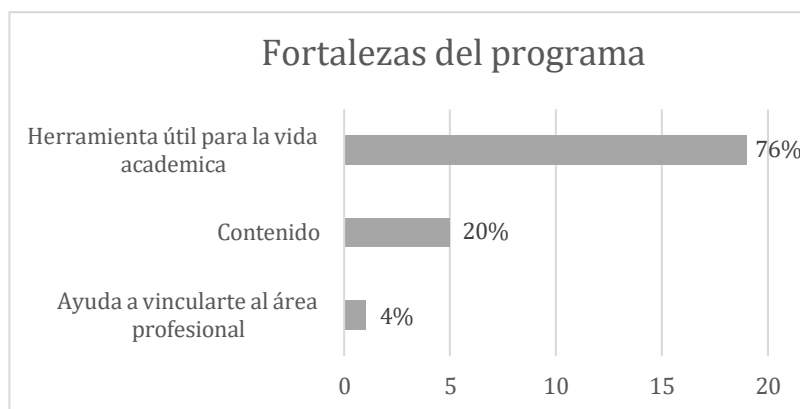


Figura 12 Fortalezas del programa

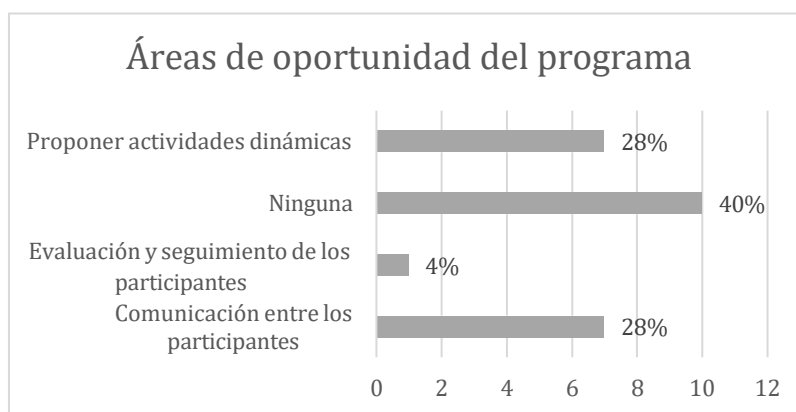


Figura 13 Áreas de oportunidad del programa

Como se observa en la figura 12 Fortalezas del programa, los resultados de las respuestas de los participantes fue lo siguiente:

El hecho de que el 76% de los encuestados considerara “Entre Pares” una herramienta útil para la vida académica destaca una fortaleza significativa del programa. Este alto porcentaje sugiere que el programa apoya eficazmente a los estudiantes en sus actividades académicas. Hay varias razones posibles para estos comentarios positivos:

Relevancia para las necesidades académicas. Es probable que el programa se alinee bien con las necesidades académicas de sus usuarios, ofreciendo recursos, orientación o herramientas que mejoran directamente su experiencia educativa.

Resultados positivos. Los usuarios pueden haber informado mejoras en su rendimiento académico, como calificaciones más altas o mejores hábitos de estudio, directamente atribuidos al uso de “Entre Pares”.

La categoría de contenido recibió una calificación de satisfacción más baja, del 20%. Si bien este porcentaje indica que una parte importante de los encuestados consideró que el contenido del programa era deficiente o insatisfactorio, existen posibles ideas a considerar

La categoría “Ayuda a conectarte con el área profesional” obtuvo el índice de satisfacción más bajo, con sólo el 4%. Este resultado plantea preocupaciones sobre la eficacia del programa a la hora de preparar a los estudiantes para sus futuras carreras. Las posibles razones de esta baja puntuación pueden incluir:

Orientación personal insuficiente: El programa puede carecer de asesoramiento profesional o recursos adecuados para ayudar a los estudiantes a cerrar la brecha entre su educación y el mundo profesional.

Expectativas desalineadas. Los usuarios pueden tener expectativas poco realistas sobre cuánto puede contribuir un programa educativo a sus conexiones profesionales, lo que los lleva a decepcionarse.

En la figura 13 Áreas de Oportunidad en la Evaluación se observan los siguientes resultados:

La categoría “proponer actividades dinámicas” obtuvo una calificación del 28%, lo que indica que una parte significativa de los encuestados considera que el programa tiene margen de mejora en este aspecto.

Cabe destacar que un porcentaje significativo de los encuestados, representado por el 40% seleccionó la opción “ninguna” en esta categoría de la encuesta. Esta elección sugiere que una parte considerable de los participantes no pudo identificar áreas de mejora específicas en el programa. Si bien esto podría percibirse como un indicio positivo, también suscita interrogantes acerca de la falta de retroalimentación constructiva proporcionada por estos participantes.

En la categoría Evaluación y seguimiento de los participantes se obtuvo un solo 4%, y aunque es un porcentaje bajo se puede relacionar con la falta de retroalimentación individual en los participantes durante el programa por lo que no se puede ver un métrica clara si el programa llegó a su objetivo establecido.

Comunicación entre los participantes 28%, este porcentaje señala que existe un margen de mejora significativo en la comunicación entre los participantes del programa.

Como se pudo observar existen distintas áreas de mejora dentro del programa, así como fortalezas, el programa “Entre Pares” es una herramienta valiosa para todos los estudiantes, pero debe implementarse y gestionarse cuidadosamente para maximizar sus beneficios y abordar sus desafíos.

Continuando con la evaluación del programa; la categoría Existencia de trabajo colegiado, fue evaluada a través de la siguiente pregunta “En tu opinión, ¿Qué tan claros fueron los objetivos del programa Entre pares?” los resultados se representan en la figura 14 Claridad de los objetivos

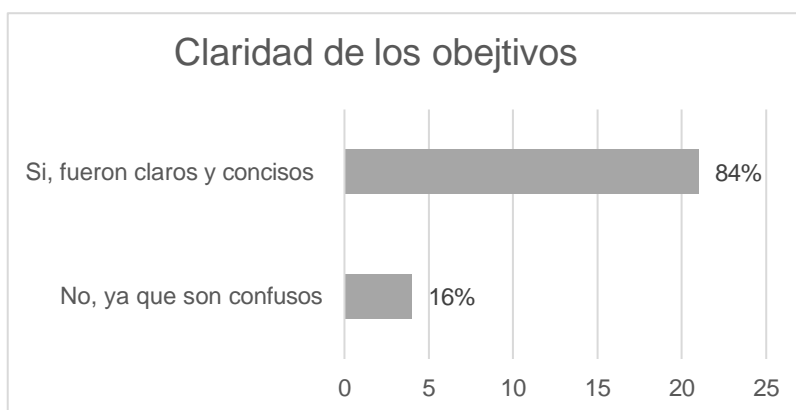


Figura 14 Claridad de los objetivos

Los resultados de la evaluación en esta categoría, indican, que, de acuerdo a la opinión de los participantes, el programa tuvo objetivos claros para el 84% de ellos. Esto significa que la mayoría de las personas que participaron en la evaluación percibieron que los objetivos del programa eran fácilmente comprensibles y bien definidos.

Por otro lado, el 16% de los participantes opinaron que los objetivos no fueron claros y que resultaron confusos.

En resumen, la evaluación muestra que la mayoría de los evaluados considera que los objetivos del programa “Entre Pares” fueron claros, pero un pequeño porcentaje encontró que eran confusos. Estos resultados pueden ser útiles para identificar áreas de mejora en la comunicación de los objetivos del programa o para ajustarlos de manera que sean más comprensibles.

Ahora, pasando a la sección Participación de alumnos y docentes en actividades conjuntas, se evaluó con la siguiente pregunta: Describe el tipo de interacciones que tuviste con los tutores o tutorados durante tu participación del programa; los resultados fueron los siguientes:

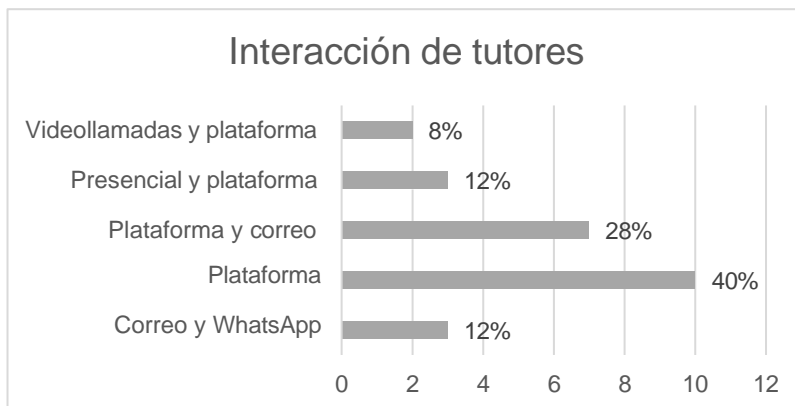


Figura 15 Interacción de tutores

Los resultados proporcionan una visión de las formas en que los participantes interactúan con los tutores o tutorados.

Videollamada y plataforma, el 8% de los participantes interactuaron de esta forma; esto sugiere que una minoría de ellos optó por una combinación de comunicación en tiempo real (videollamadas) y la plataforma de Moodle en línea para sus interacciones.

Presencial y plataforma; un 12% de los participantes informó que tuvieron interacciones tanto en persona como a través de la plataforma del programa. Esto indica que algunas personas pudieron beneficiarse de un enfoque híbrido, donde las reuniones presenciales se complementaron con la comunicación en línea.

Plataforma y correo. El 28% se basaron en esta categoría para sus interacciones. Esta parece ser una forma común de comunicación utilizada por los participantes.

La sección de Plataforma obtuvo el 40% indicó que sus interacciones se limitaron exclusivamente a través de la plataforma del programa. Esto podría significar que la plataforma en línea proporcionó una experiencia completa y satisfactoria para la mayoría de los participantes.

Correo y WhatsApp fue una categoría seleccionada por el 12% de los evaluados, estas aplicaciones de mensajería instantánea pueden haber sido utilizadas por los participantes para una comunicación más informal y rápida.

Con base en lo anterior, los resultados sugieren que la plataforma en línea del programa “Entre Pares” fue la forma de comunicación más utilizada, seguida de cerca por la combinación plataforma y correo electrónico. Esto indica que la plataforma en línea fue efectiva en facilitar las interacciones entre los participantes y los tutores o tutorados. Sin embargo, es importante considerar estos resultados en el contexto de las preferencias y necesidades individuales de los participantes, y podría ser útil ofrecer múltiples opciones de comunicación para adaptarse a diversas situaciones.

Por último, para evaluar el Contexto Interno del programa “Entre Pares”, se encuentra la categoría “Materiales y Recursos Didácticos”, para su análisis, se realizaron dos preguntas: 1. Consideras que el DAAAES te proporciona las herramientas adecuadas para poder ejercer la segunda fase como tutor (a) y 2. Desde tu punto de vista, ¿Las actividades del DAAAES estaban organizadas de manera clara y estructurada?

A continuación se presenta el análisis de dichas preguntas:

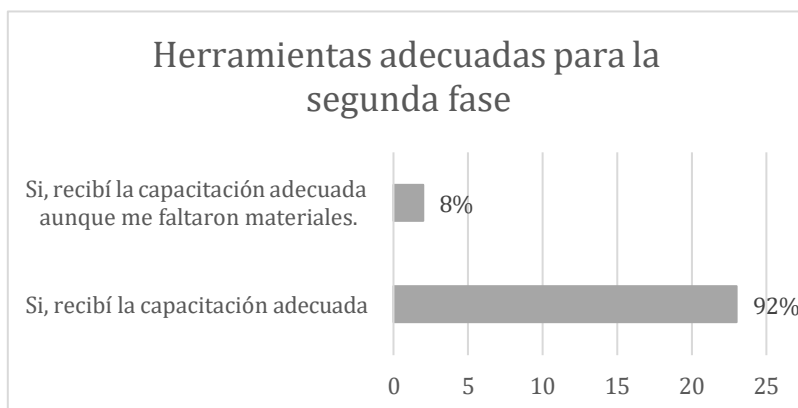


Figura 16 Herramientas adecuadas para la segunda fase

Los resultados de esta evaluación reflejan la percepción de los participantes en el programa “Entre Pares” con respecto a la preparación proporcionada por el DAAAES, para ejercer la segunda fase como tutores o tutoras.

El 8% de los participantes indicó que, aunque recibieron capacitación adecuada, les faltaron algunos materiales de apoyo necesarios para ejercer eficazmente como tutores o tutoras. Esto sugiere que, aunque la formación fue satisfactoria, algunos participantes pueden haber enfrentado

desafíos debido a la falta de recursos o materiales específicos para llevar a cabo sus responsabilidades.

Un 92% respondió si, recibí capacitación adecuada por parte del DAAAES. Esto es un indicativo positivo, ya que la gran mayoría de los participantes se sienten preparados y confiados en sus roles de tutores, lo que sugiere que la formación proporcionada por el programa fue efectiva y satisfactoria.

Estos resultados son alentadores y dan muestra que la formación y el apoyo proporcionados por el programa han sido exitosos en preparar a los participantes para sus roles como tutores.

Ahora continuando con la segunda pregunta de evaluación de esta categoría los resultados fueron representados en la figura 17 (Actividades organizadas de manera clara y estructurada), de la siguiente forma:

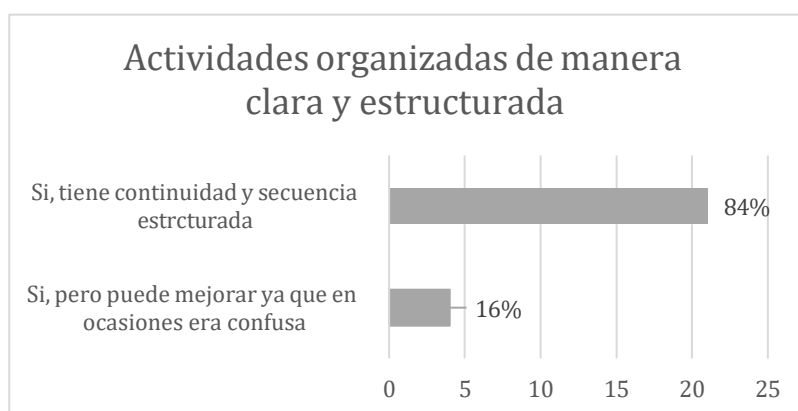


Figura 17 Actividades organizadas de manera clara y estructurada

Los resultados de esta pregunta proporcionan una evaluación de como los participantes perciben la organización y estructura de las actividades llevadas a cabo por el DAAAES.

La respuesta; Si, tienen continuidad y secuencia estructurada. Obtuvo como resultado un sólido 84% en donde los participantes consideran que las actividades del DAAAES estaban organizadas de manera clara y estructurada. Esto indica que la gran mayoría de los encuestados percibió que las actividades se llevaron a cabo de manera coherente y que había una secuencia lógica en su desarrollo. Esta percepción positiva sugiere que las actividades fueron efectivamente planificadas y comunicadas.

Asimismo, la respuesta Si, pero puede mejorar ya que en ocasiones era confusa obtuvo un 16%, en donde los participantes reconocieron que, si bien las actividades estaban organizadas, en ocasiones podían resultar confusas. Lo anterior sugiere que existe un margen de mejora en términos de claridad y comprensión.

Por lo anterior se consideran de forma positiva los resultados, aunque el programa debe tomar en cuenta la revisión y mejora continua para garantizar una experiencia más consistente y satisfactoria para todos los participantes.

Finalmente, se presentan los resultados de la sección Contexto Externo del programa Entre Pares. El estudio de esta sección se representó en la *tabla 9 recopilación de datos, Contexto externo*:

Tabla 9 recopilación de datos, Contexto externo

CONTEXTO EXTERNO		
Categoría a evaluar	Pregunta	Resultados
Facilidades para poner en práctica los nuevos aprendizajes.	Describe de qué forma, el programa Entre Pares, te permite o en su caso, te permitió poner en práctica los nuevos aprendizajes relacionados con la Alfabetización Académica.	<p>A) En la etapa de la tutoría, al transmitir mis conocimientos: 4</p> <p>B) En la redacción y ortografía: 2</p> <p>C) En mi trabajo de tesis: 2</p> <p>D) Identificar diferentes estilos de redacción, argumentos y a fundamentar ideas que quiero transmitir a través de un texto: 8</p> <p>E) Trabajos escolares, vida profesional y personal: 9</p>

Como se observa para evaluar el Contexto externo se analizaron las facilidades para poner en práctica los nuevos aprendizajes, esto a través de un cuestionario, en donde se les preguntó a los participantes lo siguiente: Describe de qué forma, el programa Entre Pares, te permite o en su caso te permitió poner en práctica los nuevos aprendizajes relacionados con la Alfabetización Académica.

Los resultados se representan en la figura 18 Nuevos aprendizajes

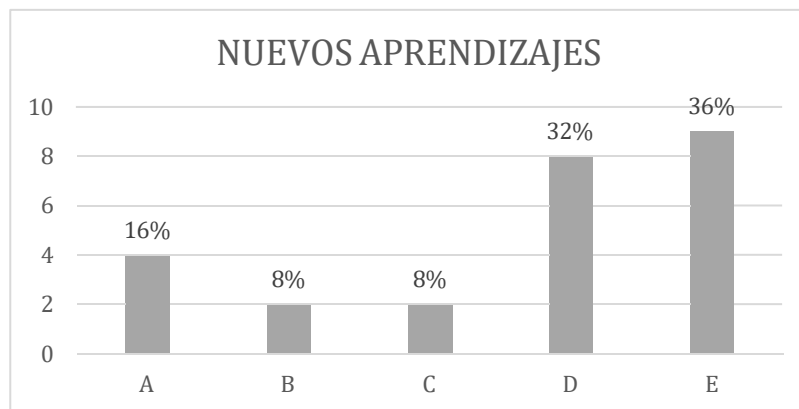


Figura 14 Nuevos aprendizajes

Los resultados de esta pregunta proporcionaron información valiosa sobre cómo los participantes en el programa “Entre Pares”, aplicaron los nuevos aprendizajes relacionados con la Alfabetización Académica en diversas áreas de sus vidas.

En la etapa de la tutoría, al transmitir mis conocimientos el 16% de los participantes eligieron esta opción, lo que significa que el programa les permitió utilizar sus habilidades recién adquiridas para enseñar y apoyar a otros estudiantes.

En la redacción y ortografía Esta opción fue seleccionada por el 8% de los participantes, lo que significa que aplicaron estos aprendizajes de forma exitosa y se sintieron capaces de mejorar sus habilidades de escritura y ortografía a través del programa.

En mi trabajo de tesis. El 8% señalaron que aplicaron los aprendizajes relacionados con la Alfabetización Académica en su trabajo de titulación; lo anterior es un hallazgo de que el programa les brindó herramientas útiles para abordar la escritura académica y la investigación.

Identificar diferentes estilos de redacción, argumentos y fundamentar ideas que quiero transmitir a través de un texto. Un 32% de los participantes destacaron que pudieron identificar diferentes

estilos de redacción, argumentos y fundamentar ideas en sus textos, esto muestra que el programa les ayudo a desarrollar habilidades críticas para analizar y mejorar la calidad de sus escritos académicos.

Trabajos escolares, vida profesional y personal. El 36% indicó que aplicaron los nuevos aprendizajes en una variedad de contextos, incluyendo trabajos escolares, su vida profesional y personal. Lo anterior es un indicio que los beneficios de la Alfabetización Académica adquirida en el programa se extendieron más allá del ámbito académico y tuvieron un impacto positivo en múltiples áreas de sus vidas.

Los resultados indican que el programa “Entre Pares” fue efectivo en la preparación de los participantes para aplicar los nuevos aprendizajes relacionados con la Alfabetización Académica en una variedad de situaciones, desde la tutoría y la escritura académica, hasta su vida profesional y personal. Esto destaca la utilidad y relevancia de los conocimientos adquiridos en el programa para el desarrollo integral de los participantes.

7. Recomendaciones para el programa

Recordemos que el objetivo principal de la evaluación es poder definir el entorno donde se va a producir el cambio, así como identificar las necesidades insatisfechas de ese entorno y los problemas subyacentes a esas necesidades. Por lo anterior, se enlista las principales necesidades detectadas dentro de las categorías del contexto con base en los resultados obtenidos en la presente tesis:

7.1 Contexto general

Diversificación de participantes. Respecto a la diversificación de los participantes se encuentra en el rango de 20 a 25 años, es importante considerar estrategias para atraer participantes de diferentes grupos de edad. Esto podría incluir la promoción del programa en instituciones educativas o comunidades más diversas en términos de edad.

Equidad de género. Aunque la mayoría de los participantes son mujeres, es fundamental mantener esfuerzos para garantizar la igualdad de oportunidades para todos los géneros. Se puede llevar a cabo campañas de sensibilización y promoción específicas para atraer a más participantes masculinos.

Diversificación de Carreras. Estrategias para atraer a estudiantes de otras carreras además de Psicología Educativa y Pedagogía que fueron las que más participaron en el programa; desarrollar contenido o promociones dirigidos a estudiantes de Sociología Educativa, Administración entre otras, para aumentar su participación.

Comunicación y Promoción del programa

7.2 Contexto interno

Mejora en la Comunicación. Fortalecer la comunicación entre tutores, docentes y participantes para garantizar interacción más fluida y efectiva. Esto puede incluir la implementación de canales de comunicación más eficientes y una mayor disponibilidad para resolver dudas y brindar orientación.

Fortalecimiento del seguimiento. Establecer un sistema más sólido por parte del personal administrativo hacia los tutores, asegurando que todos estén comprometidos con el progreso de los tutorados. Esto ayudará a reducir la deserción y garantizará un apoyo constante.

Clarificación de Objetivos. Revisar y reformular los objetivos del programa “Entre Pares” para que sean más claros y concisos, evitando confusiones entre los participantes. Esto facilitará una comprensión más clara de lo que se espera de ellos.

Mayor Orientación. Proporcionar orientación más detallada sobre las fases del programa por parte del personal administrativo. Esto ayudara a los participantes a comprender mejor el proceso y las etapas a seguir.

Diversificación de actividades. Introducir actividades dinámicas y variadas en el programa para mantener el interés de los participantes y promover un aprendizaje más interactivo y efectivo.

Ampliación de Recursos para Tutores. Implementar más recursos y capacitación para los tutores, lo que les permitirá desempeñar mejor sus roles y brindar un apoyo más efectivo a los tutorados.

Mejora en la Gestión del tiempo. Ofrecer pautas y consejos sobre la gestión del tiempo para ayudar a los participantes a equilibrar sus actividades académicas y las del programa “Entre Pares”.

Evaluación y Seguimiento de participantes. Establecer un sistema más robusto de evaluación y seguimiento de los participantes para medir su progreso y adaptar el programa según sea necesario.

Vinculación con el Área profesional. Explorar formas de fortalecer la vinculación de los participantes con su área profesional, lo que puede incluir actividades específicas relacionadas con su campo de estudio.

Reforzar el Contenido del Programa. Evaluar y mejorar el contenido del programa para garantizar que sea relevante y beneficioso para los participantes.

Lo anterior se basa en las opiniones y comentarios proporcionados por los participantes y buscan abordar áreas de mejora identificadas en la evaluación del programa “Entre Pares”. La implementación de estas sugerencias puede contribuir a la optimización y el éxito continuo del programa.

7.3 Contexto externo

Diversificación de Experiencia de Aprendizaje. Fomentar la diversidad de experiencias de aprendizaje dentro del programa, esto permitirá a los participantes aplicar sus nuevos conocimientos en una variedad de contextos, como la tutoría, redacción, trabajos de tesis y más.

Integración de Práctica en el Programa. Incorporar más oportunidades prácticas dentro del programa, específicamente relacionadas con redacción, ortografía y otros aspectos de la

Alfabetización Académica. Esto ayudará a los participantes a aplicar sus habilidades de manera inmediata.

Enfoque en la Comunicación Efectiva. Ofrecer módulos o sesiones especiales centradas en mejorar la comunicación efectiva, lo que incluye la identificación de estilos de redacción, argumentación sólida y la capacidad de fundamentar ideas en textos. Estos aspectos son esenciales en la vida profesional y personal.

Vinculación con el Trabajo de Tesis. Establecer una conexión más sólida entre los aprendizajes adquiridos en el programa “Entre Pares” y su aplicación en el trabajo de tesis. Proporcionar orientación específica sobre cómo utilizar estas habilidades en la investigación académica.

Oportunidades en la Vida Profesional. Facilitar el desarrollo de habilidades transferibles que los participantes pueden aplicar en su vida profesional.

Evaluación Continua y Retroalimentación. Implementar un sistema de seguimiento y retroalimentación constante para medir cómo los participantes están aplicando sus aprendizajes en la práctica y para brindar sugerencias específicas de mejora.

Con las recomendaciones se busca mejorar la conexión entre el aprendizaje teórico y su aplicación práctica en diversos contextos. Al implementar estas sugerencias, el programa “Entre Pares” puede lograr que los participantes experimenten una mayor facilidad y relevancia en la aplicación de sus nuevos conocimientos en Alfabetización Académica en su vida académica y profesional.

De esta forma se concluye la evaluación al programa, aunque cada categoría parece representar un factor diferente, todas las necesidades detectadas deben tomar su importancia para obtener el éxito o la eficacia del DAAAES.

Referencias

- Ansolabehere, K., Robles, J. R., Saavedra, Y., Serrano, S., & Vázquez, D. (2017). *Cioliciones, derechos humanos y contexto: herramientas propuestas para documentar e investigar. Manual de análisis de Contexto para casos de Violaciones a los derechos Humanos*. México: FLACSO México. Obtenido de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/12/5766/10.pdf>
- ANUIES. (2019). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. Obtenido de (<http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>).
- Asociación Internacional de Lectura. (2005). ¿Qué es alfabetización? : Vocabulario de lectura y escritura. *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y vida*(1), 62-65. Recuperado el 2020, de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n1/sumario>
- Bernal, P. C. (2015). "Problemas teóricos y de derechos fundamentales del uso del análisis de contexto para la investigación penal en el derecho interno colombiano".
- Bhola, H. S. (1992). La evaluación de proyectos, programas y campañas de alfabetización para el desarrollo. *UNESCO*. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217917>
- Braslavsky, B. (2002). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida*, 24(2), 1-17. Recuperado el 2020, de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf/view?searchterm=alfabetizaci%C3%B3n
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, Algunas Alternativas Posibles. *Enducere*, VI(20), 1316-4910. Recuperado el 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Castañeda, Y. M., & Acuña, E. C. (1996). Diseño Instruccional: Método de representación del conocimiento. *Perfiles Educativos*(72), 24-48. Obtenido de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1996-72-diseno-instruccional-m%C3%89todos-de-representacion-del-conocimiento.pdf>
- Castello , M., Miras, M., Solé , I., Teberosky , A., Zanotto , M., & Iñesta, A. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (Vol. 15). Barcelona: GRAÓ.
- Cook, D. A. (2013). ¿Debo utilizar el aprendizaje en línea? *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 3-6. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349733230002>
- Correa, U. S., Puerta Zapata, A., & Restrepo Gómez, B. (1996). *Investigación evaluativa*. Barcelona: GRAÓ.
- Correa, U. S., Puerta, Z. A., & Restrepo, G. B. (2002). *Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de Investigación Social*. Bogotá, Colombia.
- D'Angelo, E., & Rusinek, G. (2014). La evaluación de un programa de formación permanente del profesorado en España: metodología y diseño. *Revista Iberoamericana de Educación*(64), 55-71. Recuperado el 2020, de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a04.pdf>

- Damián, S. J., & Montes, P. E. (19 de junio de 2016). Eficacia del Programa Educativo de Técnico Superior Universitario en Administración. Un Autodiagnóstico a través del Modelo CIPP. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1). Obtenido de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4475>
- De Alba, G. C. (2015). *Seguimiento del proceso de inserción sociolaboral de personas con discapacidad*. España: Ediciones Nobel.
- DINIECE. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (s.f). *Guía para evaluación de programas de educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado el 2020, de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001040.pdf>
- Dirección General de Educación Superior . (2012). *Taller de producción de textos académicos*. Secretaria de Educación Pública, Ciudad de México. Recuperado el 2020, de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/produccion_textos_academicos_lepri.pdf
- Falcón, A. A., & López Guerrero, M. (2016). Alfabetización Académica: Problemas y prácticas de intervención. En U. A. Tlaxcala, *Desde la literacidad académica I: perspectivas, experiencias y retos* (págs. 73-86). Tlaxcala, México.
- Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA). (s.f). *Conceptos Clave de Seguimiento y Evaluación de Programas y proyectos: breve guía*. Programa para el fortalecimiento de la capacidad regional de seguimiento y evaluación de los proyectos FIDA para la reducción de la pobreza rural en América Latina y El Caribe (PREVAL III), Perú. Recuperado el 2020, de https://www.cepal.org/ilpes/noticias/paginas/9/37779/Conceptos_claves_de_seguimiento_y_evaluaci%C3%B3n.pdf
- Gento, S. (2012). Marco referencial para la evaluación de un proyecto educativo. *Educación XXI*, 1(1), 93-127. doi:<https://doi.org/10.5944/educxx1.1.1.399>
- Gil, R. M. (2004). Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia. *Perfiles educativos*, 36(104), 93-114.
- Gimeno, J. S. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, 11-43. Recuperado el 21 de junio de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es.
- González, G. (2018). Autoevaluación diagnóstica en enfermería. *Scielo*, 16(1), 293-314. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sciarttext&pid=s1665-70632019000100074&lang=es>
- Gorbea, P. S. (2006). Trascendencia del paradigma cuantitativo en la investigación bibliotecológica y de la información. *Revista UNAM*, 20(41). doi:<http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/4114>
- Gracida, M. I. (2012). *Los textos continuos: ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA*. México: INEE.
- Hernández, Z. G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana. Cuajimalpa, Morelos: Hugo A. Espinoza Rubio.
- Iafrancesco, V. G. (2004). *Acreditación de los Centros Educativos. Autoevaluación y autorregulación*. Bogotá, Colombia.
- INEE. (2019). *Marco referencial y metodológico para la evaluación de contenidos y métodos educativos*. México: autor. México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación . (2019). *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio dek ciclo escolar 2017-2018*. Ciudad de México.

- Recuperado el 2020, de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2M111.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación De la Educación. (2008). *PISA en el Aula: Lectura*. Ciudad de México : Textos de divulgación . Recuperado el 2020, de https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/PISA_Lectura.pdf
- Irrazabal, N. (2007). Metacomprensión y Comprensión Lectora. Subjetividad y Procesos Cognitivos. *Redalyc*(10), 43-60. Recuperado el 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630249003.pdf>
- Longoria, J. F. (2005). La educación en línea: El uso de la tecnología de informática y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/228607914_La_Educacion_en_linea_El_uso_de_la_tecnologia_de_informatica_y_comunicacion_en_el_proceso_de_ensenanza-aprendizaje
- Martínez, R. A. (2009). El diseño Instruccional en la educación a distancia. Un acercamiento a los Modelos. *redalyc*, 9(10), 104-119. Recuperado el 8 de agosto de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688/68812679010>
- Medina, B. C. (2001). Paradigmas de la Investigación sobre lo cuantitativo y lo cualitativo. *Redalyc*(10), 79-84. doi:<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=911/91101010>
- MOLEC. (2018). *Disminuye La Población Lectora En México*. INEGI, Ciudad de México . Recuperado el mayo de 2020, de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/MOLEC2018_04.pdf
- Mora, V. A. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-28. doi:10.15517/AIE.V4I2.9084
- Navarrete, C. Z., & Manzanilla, G. H. (2017). Panorama de la Educación a Distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 65-82. Recuperado el 8 de agosto de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134152136004>
- OCDE. (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000, programa internacional de evaluación de estudiantes*. México: Aula XXI Santillana.
- OCDE. (2016). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2015. Resultados*. México: NOTA PAÍS. Recuperado el 2020, de <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Osorio, V. M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. Zona Próxima. *Redalyc*(26), 140-151. Recuperado el 21 de junio de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85352029009>
- Pérez , H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Bogotá, D.C. Colombia: Aula abierta, Magisterio.
- PLANEA. (2017). *Resultados Nacionales 2017. Educación Media Superior. Lenguaje y Comunicación. Matemáticas*. INEE, México. Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/P2A328-EMS2017.pdf>
- Remolina, J. F. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação*, 36(2), 223-231. Recuperado el 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/848/84827901010.pdf>
- Rodríguez, B. A., & García Valero, L. B. (2015). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *Revista de Investigación Educativa*(20), 249-265. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283133746012.pdf>

- Romero, M. A. (2009). La Dinámica de la Instrucción en el Proceso Educativo. *Investigación Educativa*, 13(23), 129-136. Obtenido de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/download/5057/4139/>
- Sangrá, A. (2001). Enseñar y aprender en la virtualidad. *Educar*, 28, 117-131. doi:<https://doi.org/10.5565/rev/educar.394>.
- SEP. (junio de 2017). Planes de Estudio de Referencia del Marco Curricular común de la Educación Media Superior. Obtenido de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>
- Soboleosky, L. (2007). *La evaluación en el taller de arquitectura. Una mirada exploratoria*. Buenos Aires: Nobuko.
- Stufflebeam, D. (1968). *Evaluation as Enlightenment for Decision-Making*. (C. o. Education., Ed.) Ohio: Evaluation Center. The Ohio State University.
- Tapia, M., Burdiles, G., & Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Signos*, 36(54), 249-257. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005400009
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires : Troquel.
- UNESCO . (2019). *Alfabetización*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura., New York, EU. Recuperado el 2020, de <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>.
- UNESCO. (2006). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. Recuperado el 2020, de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-sp.pdf>
- UPN, (s/f) Sección alumnos. Obtenido de <https://upn.mx/>
- UPN (2015) Programa Integral de Desarrollo Institucional (PIDI) 2014-2018. Obtenido de https://leibniz.ajusco.upn.mx/matematicas/Documentos/Reglamentos/PIDI_UPN_2012_2018.pdf
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9), 38-43. Recuperado el 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630908.pdf>
- Venezky, R. L. (2005). ¿Qué es la alfabetización? Vocabulario de lectura y escritura. *Lectura y Vida*, 26(1), 62-65. Obtenido de <https://go.gale.com/ps/anonymou?id=GALE%7CA140410077&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=03258637&p=IFME&sw=w>
- Yáñez G. Lopez Mena y Reyes R. (2011). La técnica de incidentes críticos: Una herramienta clásica y vigente en enfermería. *Ciencia y enfermería* (2), 27-36. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532011000200004

ANEXO

Ciudad de México, a 10 de junio de 2020.

DR. JOSÉ ANTONIO SERRANO CASTAÑEDA.
RESPONSABLE DEL PROGRAMA “ENTRE PARES”.
Presente.

Por la presente, nos dirigimos a usted, de la manera más atenta y respetuosa, con el propósito de manifestarle que los abajo firmantes, somos estudiantes de 8° semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa, misma que se imparte en esta Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Así mismo, nos permitimos compartirle nuestro interés por realizar el trabajo de tesis de manera conjunta, con el tema: *Evaluación del Programa Educativo “Entre Pares”, con énfasis en la Evaluación de Contexto, Propuesta en el Modelo CIPP.*

Lo anterior, debido a que uno de los elementos fundamentales de todo programa educativo, es precisamente la evaluación de los mismos. En este sentido, la evaluación de programas permite obtener información necesaria para que dicho programa continúe su desarrollo con la calidad académica que requiere una institución como lo es la UPN.

De este modo, tenemos la firme convicción que, con nuestro trabajo, podremos contribuir de alguna manera al mejoramiento del programa, mediante la identificación de virtudes en su diseño, así como aquellas áreas de oportunidad que pudieran ser sujetas de alguna intervención. Derivado de lo anterior, y conscientes de la gran importancia que reviste la colaboración de todos los participantes de una evaluación, de manera respetuosa, solicitamos su valioso apoyo con lo siguiente:

- 1 Acceso a información del programa “Entre Pares”.
 - a) Fecha de implementación.
 - b) Problemática que busca atender.
 - c) Teorías pedagógicas que fundamentan su implementación.
 - d) Población objetivo.
 - e) Expectativas previstas y metodología empleada.
 - f) Resultados obtenidos a la fecha.
 - g) Problemáticas observadas (bajo rendimiento, deserciones, dificultades técnicas, etc.).
 - h) Evaluaciones internas o externas que ha tenido el programa.

- 2 Facilidades para la consulta de documentación.
 - a) Plan de implementación del programa.
 - b) Estructura del programa (niveles de responsabilidad, módulos, etc.).
 - c) Otros que pudieran surgir (previa solicitud de los interesados).

- 3 Entrevistas con el personal directivo, docente y administrativo del programa (estas entrevistas tienen la finalidad de identificar posibles actitudes que pudieran incidir de alguna manera en el desarrollo del programa).

No omitimos mencionar que en caso de contar con su valiosa autorización, la consulta de documentación y entrevistas, se realizarían en las fechas y modalidades que usted tenga a bien determinar.

En espera de su amable respuesta, le deseamos el mayor de los éxitos en todos los ámbitos de su vida personal y profesional.

Atentamente

Jaqueline Adriana Luna Peralta
Estudiante de 8/o. semestre de la
Licenciatura en Psicología Educativa

Lorenzo Martínez Sánchez
Estudiante de 8/o. semestre de la
Licenciatura en Psicología Educativa

Anexo

Formato de Cuestionario: Formulario, Tutores acompañantes

Evaluación al Programa *Entre Pares*

Gracias por ayudarnos a contestar el presente cuestionario, antes de iniciar, queremos mencionarte que la finalidad de este ejercicio es la de evaluar el funcionamiento del programa “Entre Pares”, ya que estamos convencidos que, la única manera de mejorar un programa educativo es mediante la evaluación permanente del mismo. En este sentido, no omitimos señalar que la información que nos compartas, será manejada con un carácter de estricta confidencialidad y únicamente será utilizada para fines de investigación y evaluación del citado programa.

Datos Generales.

Carrera: _____

Edad: _____

Género: Mujer Hombre

Lugar donde cursaste o cursas tus estudios de nivel superior: _____

¿Cuentas con otra carrera universitaria? _____

¿En qué área desarrollaste tu papel como tutor (a) acompañante?

Alumnos de primer ingreso de la UPN (selecciona la carrera)

Alumnos de licenciatura durante el DAAAES

Generación del programa a la que perteneciste:

Generación 1 Generación 2 Generación 3 Generación 4 Generación 5

Generación 6 Generación 7 Generación 8 Generación 9

Cuestionario.

A continuación, se te presentarán preguntas relacionadas con el diseño y desarrollo del programa Entre Pares, por favor, te pedimos que, en la medida de lo posible, trates de detallar al máximo tus respuestas.

¿Por qué decidiste ser parte del Programa Entre Pares?

Recomendación de algún compañero o docente Me gusta el tema Liberación del servicio social

Otra _____

Desde tu perspectiva, indica si el desempeño de los tutores y docentes del DAAAES te facilitó la adquisición de la Alfabetización Académica. Justifica tu respuesta.

¿Te parece que el programa cuenta con los suficientes tutores acompañantes, docentes y administrativos para el logro de los objetivos establecidos? Justifica tu respuesta.

Describe el tipo de interacciones que tuviste con los tutorados o tutoradas durante tu participación del programa

Consideras que el DAAAES te proporciono las herramientas adecuadas para poder ejercer la segunda fase como tutor (a). Justifica tu respuesta.

En tu opinión, ¿qué tan claros fueron los objetivos del curso?

Desde tu punto de vista, ¿las actividades del curso estaban organizadas de manera clara y estructurada? Justifica tu respuesta.

Describe de qué forma, el programa Entre Pares, te permite o en su caso, te permitió poner en práctica los nuevos aprendizajes relacionados con la Alfabetización Académica.

Define alguna problemática que hayas vivido durante el desarrollo del programa y que pueda ser atribuido al mismo.

Menciona una fortaleza y área de oportunidad que consideres tiene el programa Entre Pares.

Gracias.