



Exploración evaluativa de la opinión de los alumnos a los planes de estudio de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC)

Exploration of the Students' Opinions about the Curriculum of the Autonomous University of Baja California (UABC)

Lilia Martínez Lobatos, Laura Emilia Fierro López y Rey David Román Gálvez
Universidad Autónoma de Baja California

Información adicional sobre este manuscrito escribir a:

liliam@uabc.edu.mx; laurafierro@uabc.edu.mx; divad@uabc.edu.mx

Cómo citar este artículo:

Martínez Lobatos, L., Fierro López, L. y Román Gálvez, R. (2016). Exploración evaluativa de la opinión de los alumnos a los planes de estudio de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). *Educación y ciencia*, 5(46), 56–69.

Fecha de recepción: 26 de mayo de 2016
Fecha de aceptación: 20 de septiembre de 2016

Resumen

En México en la década de los noventas se condujeron reformas a la educación superior que se tradujeron en importantes modificaciones curriculares. Para la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) fueron procesos caracterizados por novedosas estrategias asociadas a los sistemas tutoriales, las prácticas profesionales, el servicio social asociado al plan de estudios, los troncos comunes, los proyectos de vinculación con valor en créditos, entre otros. Se presentan los resultados de una investigación sobre la opinión del alumno de licenciatura de la UABC que permitió una exploración y evaluación a los planes de estudio desde algunas variables. Las opiniones de los alumnos señalan que conocen y aceptan su plan de estudios y que aporta a su formación profesional, no obstante, reconocen no participar en sus modificaciones y que existe falta de articulación entre sus contenidos y las demandas laborales.

Palabras clave: currículum, evaluación, alumnos

Abstract

In the nineties, reforms to Mexican university education were carried out, resulting in important curricular modifications. The process inside the Autonomous University of Baja California (UABC) was characterized by innovative strategies associated with mentoring systems, professional practices, social service, common core of subjects, and outreach projects, among others. This article presents the results of a research on the UABC undergraduate student's opinion that allowed an exploration and evaluation of the curriculum base on some variables. The main findings show that students know and accept the curriculum which contributes to their professional training; however, students recognize that they do not participate in modifications, and that there is a lack of articulation between contents and labor demands.

Keywords: curriculum, evaluation, students

Introducción

El Diario Oficial de la Federación publicó el Decreto de creación del Estado Libre y Soberano de la Baja California el 16 de enero de 1952. Tras lo cual aparecen aspiraciones por poseer una universidad propia, siendo hasta el año de 1957 que se da la creación de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) al expedirse su Ley Orgánica (Piñera, R, 1997). En los inicios de la UABC, se vivió una incipiente vida académica donde el principal desarrollo era el curricular, aunque sin una instancia formal dedicada a orientar este trabajo, sin una metodología curricular institucional uniforme, la UABC emprende actividades con el apoyo de otras universidades, listados de asignaturas que se actualizaban sustituyendo temas y libros.

En la primera etapa de desarrollo académico de la UABC (1957 hasta 1979) se pasó de un departamento de Servicios Escolares que se ocupaba de registros formales y administrativos, a una Dirección Académica creada en 1979, que estableció el diseño de los primeros planes de estudio registrados en forma institucional, en criterios incipientes para su orientación. Se encuentran registros originales de planes de estudio que datan de 1976 a 1981, que constituyen los primeros documentos resguardados de la totalidad de unidades académicas que existían en aquellos años. Estos planes de estudio son en su mayoría la síntesis de información que el personal de la Dirección Académica a principios de la década de los ochenta, integró a un formato institucional (Martínez, L. 2006).

De 1983 a 1987 se contaba ya con criterios básicos que darían la pauta, para la actualización de los planes de estudio. A partir de 1992, se gesta la iniciativa de flexibilizar los planes de estudio, lo que convierte a la UABC en pionera en estos procesos a nivel nacional.

La UABC buscó flexibilizar los planes de estudio con el fin de lograr un mayor enriquecimiento interdisciplinario y elevar su capacidad de adaptación a las transformaciones previsibles de la demanda social (UABC, 1992), proceso que tuvo como elemento uniformador al sistema de créditos para la administración de una organización curricular por asignaturas en etapas de formación, mediante la selección de asignaturas, espacios optativos y diversas modalidades de acreditación (Martínez, L. 2006, 2009). A partir del año 2000, la UABC plantea importantes cambios en su metodología hacia un diseño curricular en competencias.

La intensa actividad curricular no ha tenido espacios para su seguimiento o evaluación curricular. Por lo anterior, una tarea importante es emprender el seguimiento y evaluación de dichas propuestas curriculares, al mismo tiempo que dilucidar el sentido y significado real que tienen para los actores. Por tanto, la presente investigación tuvo como interrogante ¿Qué opinión manifiesta el alumno de licenciatura de la UABC sobre su plan de estudios? Lo anterior, a partir de la consideración de que el estudiante es uno de los actores que no tiene una presencia formal en la reestructuración y operación de los planes de estudio en la UABC.

Es notorio que hoy las universidades han de efectuar transformaciones para sostener su capacidad de respuesta ante los requerimientos de la sociedad. Por consecuencia, la reestructuración de planes de estudio se vuelve una tarea crucial acordes con el desarrollo de la ciencia y de la tecnología y con los contextos socioeconómicos. Situaciones que transforman la concepción social y de las prácticas de la profesión, provocando la incorporación de paradigmas teóricos y metodologías novedosos, así como un currículo flexible y basado en competencias.

Desde hace 20 años la UABC ha desempeñado un papel destacado en una ininterrumpida reforma de planes y programas de estudio, que fueron desde la sistematización de metodologías particulares de diseño curricular para la homologación de programas, hasta llegar a ser pionera en la instalación del programa más importante de la política educativa de los noventa que fue la

flexibilidad curricular, sentando bases para instalar los diseños en competencias y novedosas estrategias asociadas a los sistemas tutoriales, las prácticas profesionales, el servicio social asociado al plan de estudios, los troncos comunes, los proyectos de vinculación con valor en créditos, entre otros, en apoyo a los procesos educativos.

Este es un reporte parcial de investigación con fines de evaluación sobre planes y programas de estudio en la UABC (campus en las ciudades de Mexicali, Tijuana y Ensenada B.C.), cuyos resultados fueron concluidos en sus análisis en 2013 bajo una metodología cuantitativa. Se buscó el obtener la opinión del alumno de la UABC sobre los procesos curriculares en que se encuentra involucrado.

Fundamentación teórica

Ante la contundencia de acontecimientos que la globalización y la nueva economía impulsan, el currículo sostiene un papel importante como principal depositario de cambios para la formación profesional. Principalmente con el arribo en la década de los años noventa de la evaluación para la acreditación como reconocimiento público que hace una organización acreditadora no gubernamental: el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), quien determina si un “programa educativo” cumple con ciertos principios, criterios, indicadores y estándares de calidad en su estructura, así como en su organización, funcionamiento, insumos y procesos de enseñanza, servicios y resultados.

La denominación de programa educativo, adquirió un sentido amplio y diverso que conformaba al campo educativo como conjunto. Díaz Barriga (2005) menciona que con anterioridad se entendía que un programa era un instrumento que guiaba el proceso de trabajo escolar en una asignatura o módulo de un plan de estudios, mientras que en el nuevo contexto se refiere a todo lo que acontece en torno a una formación profesional en un caso particular: formulación de un plan de desarrollo, planes y programas, programas de investigación institucionales, composición de la planta académica, normatividad institucional, sistema de gobierno y mecanismos de autoridad, la existencia de autoridades colegiadas e infraestructura académica, entre otros.

En estos procesos es importante distinguir a la evaluación desde la acreditación de los programas educativos y a la evaluación curricular que al momento no han logrado una convergencia conceptual ni operativa en sus concepciones y fines. La evaluación curricular muestra sus orígenes en acciones vinculadas a la operación exclusiva de los planes y programas de estudio, esto en momentos donde en México se empezaba a desarrollar un gran impulso al trabajo curricular universitario en la década de los años de 1970, la cual es una distinción que se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1. Elementos de comparación entra la evaluación curricular y la acreditación de programas.

	Evaluación curricular	Evaluación para acreditar programas educativos
Antecedentes	Tiene un claro tránsito de evaluación del aprendizaje a evaluación de un plan de estudios (de Tyler 1949 a Lewy 1976) Conformación inicial como disciplina en los años setenta.	Primeros organismos acreditadores en 1885. Primer ejercicio de acreditación institucional en 1925. En la actualidad más de 60 organismos acreditadores en los EEUU.

Conceptualización	Dos posiciones evaluación de todo el plan de estudios y los programas, o bien, evaluación de un segmento del currículo. Dos concepciones como tarea técnica o como actividad de investigación.	Evaluación de todos los elementos que guardan relación con un programa educativo. Concebida como llenar un auto informe (con muchos indicadores formales). Visita de evaluadores externos para confirmar y completar indicadores. Informe a los responsables del programa.
Manejo de los resultados de la evaluación	Actividad técnica: informe para responsables de programa. Actividad investigación: informe como insumo para una discusión entre la comunidad.	Libertad de la autoridad educativa para manejar de manera discrecional o abierta el informe.
Modalidades	Evaluación interna y externa	Autoevaluación y evaluación externa
Elementos de evaluación interna	Análisis de los fundamentos del plan de estudios (análisis del modelo curricular). Análisis de la selección y organización del contenido (coherencia entre todos los programas que integran el plan de estudios). Análisis de las situaciones de enseñanza. Análisis de los sistemas de evaluación.	Fundamentalmente los que se conciben en el formato que cada organismo entrega para la autoevaluación.
Elementos de evaluación externa	Estudio de egresados, Estudios de trayectorias, estudios de práctica profesional de mercado ocupacional. Análisis de los temas de frontera, de la revolución, científico tecnológico, así como de los temas básicos que estructuran la disciplina o campo profesional.	Visita de los evaluadores, realización de entrevistas de acuerdo a un formato establecido. Elaboración de un informe de evaluación (entrega del mismo a las autoridades de la institución).

Fuente: Díaz Barriga, A. (2015). *Curriculum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, p.187.

En el ejercicio comparativo desarrollado por el autor, es posible identificar algunos elementos que marcan momentos históricos en que se originan los procesos de evaluación en los Estados Unidos y el incipiente asomo de la evaluación curricular en México que no alcanzó a consolidarse ante la abrumadora presencia de los procesos hacia la acreditación. La llegada de los

procesos de la globalización en la década de los años noventa generó que la evaluación tuviera la necesidad de extenderse o diversificarse hacia otros campos, tales como la incorporación del personal docente, la vinculación o la misma investigación. Uno de los elementos más importantes es el relacionado a la concepción de sus fines, donde los procesos hacia la acreditación enfatizan en la obtención de resultados o la toma de decisiones para alcanzar indicadores de calidad, dejando de lado a los procesos o procesos particulares a cada plan de estudios.

Así se encuentra en este campo de la evaluación dos concepciones. La evaluación como una acción técnica, que utiliza la operación de indicadores y criterios en instrumentos para completar información sujeta a evaluar. En este tipo de acción técnica, el evaluador opera con la lógica de experto/cliente. El evaluador tiene que dar respuestas a lo solicitado por el cliente, aplica instrumentos, realiza entrevistas, finalmente elabora un informe de carácter confidencial a quien contrató los servicios de evaluación.

Sin embargo, se puede encontrar otra perspectiva de la evaluación forjada como una tarea de investigación con sentido desde el marco de las ciencias sociales y las humanidades. La evaluación como acción investigativa reconoce que, al evaluador, como investigador, está obligado a problematizar y construir un objeto de estudio, tiene que elaborar el aparato conceptual con el que realizará la indagación de su objeto y entrega un resultado, a través de un informe de investigación. A continuación, se presenta en la tabla 2 algunas distinciones en ambas perspectivas.

Tabla 2. La evaluación como acción técnica y como acción de investigación

Evaluación como acción técnica	Evaluación como acción de investigación
El evaluador opera en la lógica del experto/cliente	El evaluador opera en un marco interpretativo, vinculado con la evaluación de una parte del currículo
Se aplican instrumentos no elaborados por el evaluador	Se construye un objeto de estudio
Se codifica la información	Se elabora el aparato conceptual
Se elabora un informe confidencial	Se entrega como resultado el informe de investigación

Fuente: Díaz Barriga, A. (2005) Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros. Conferencia para el Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. Hermosillo, Sonora.

Las concepciones de evaluación técnica en la vía para la acreditación han mostrado un gran impacto en las universidades por el estatus que es requerido en el ambiente de competitividad que priva en la actualidad, sin embargo, los procesos de evaluación basada en la problematización específica y concreta en procesos directamente asociados a los planes y programas de estudio ofrecen alternativas auténticas de evaluación sustentadas en los procesos curriculares.

Hay que mencionar que, de acuerdo a Guzmán, J.C. (2003) en los estados del conocimiento 1992-2002, el tema general de la evaluación curricular representó solo el 5.2%, y ésta fue, en casos de investigación para la reestructuración de planes de estudio. Es notoria la ausencia de productos o reportes de evaluación desde perspectivas de investigación en el currículo.

Datos que cobran significado ante la necesidad de acreditar a los programas educativos, la cual es una situación que se ha venido agudizando ante los cambios promovidos por la política

educativa y organizaciones como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), (1997, 2004, 2009), la cual formaliza el uso de la noción de innovación vinculada al currículo, bajo el argumento de contribuir a la transformación de las Instituciones de Educación Superior y su exposición a la acreditación como atributo de calidad para la competitividad.

Por aquellos años se propició un álgido debate en algunos autores atendiendo el tema curricular: la flexibilidad, los troncos comunes, la optatividad de asignaturas, los enfoques y diseños en competencias, que así como surgió, de inmediato se apagó ante la acelerada movilización de proyectos que vertiginosamente se siguieron gestando en las universidades¹. Las referencias internacionales son afines en cuanto a la estructura de funcionamiento recomendado en México para el cambio curricular siguiendo a autores como Sacristán (1996), Popkewitz (1998), Torres (1996), Hargreaves (1996).

Seguido este acelerado proceso de cambios en los planes y programas de estudio, al inicio de la década del año 2000 surgieron los enfoques basados en competencias, criticados por su sentido pragmático y utilitario, en sus diseños basados en conocimientos, habilidades, actitudes y en modelos conductuales. La noción de competencia tiene muchos significados, Perrenoud (1999) la define como una capacidad de actuar para enfrentar una situación inédita mediante la movilización de recursos cognitivos. Para Tejada (2005) el concepto de competencia es un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, donde ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional. Díaz Barriga (2006), menciona que supone la combinación de una información, el desarrollo de una habilidad y acción en una situación inédita. Sacristán (2008, 2011) señala que ha sido útil recurrir al constructo de competencias para responder al pragmatismo productivo provocando un fenómeno de consecuencias contradictorias. La competencia actual se asimila como una práctica para la imitación. Dewey (1993) menciona que la imitación no da lugar al pensamiento, no permite conocer el significado de lo que conocemos, el pensamiento representa ingenio e inventiva.

En los enfoques basados por competencias se encuentra a las estrategias de solución de problemas, que permite pasar de una enseñanza consistente en respuestas estándar a otra expresada en forma de problemas y búsqueda de soluciones (UNESCO, 2005). Un punto importante está en que no basta con desarrollar estrategias para resolver un problema mediante el uso de un manual o procedimiento. Estas rutas son las que han derivado en las peores críticas a la solución de problemas por utilitaristas o pragmáticas, criticadas por su fuerte contenido técnico. Para Pérez y Pozo (1994) un problema es una situación que se necesita resolver y para la cual no se dispone de un camino rápido o automático, puesto que requiere de una reflexión. Freire (1985) señaló que al captar el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en planos de totalidad, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica. Martínez, L. (2011) señala que la problematización obliga a reconsiderar estrategias sustentadas en un currículo centrado en la didáctica, donde se valore la parte de los procesos y metodologías en los planes de estudio.

Finalmente hay que mencionar que este renacimiento hacia un pragmatismo se dirigió hacia las diversas modalidades de actividades prácticas en los planes de estudio. La respuesta fue el currículo como práctica vivencial, en el que las prácticas se realizan en sitios reales o auténticos, llamadas prácticas o estancias de aprendizaje para los estudiantes. Esta orientación se alineó a un concepto de competencias de carácter integrador que se materializa en la resolución

¹ Díaz Barriga, A. (2003) menciona que algunas universidades observaron la experiencia que se estaba gestando en la UABC y empezaron a buscar aplicarla a su institución.

de problemas reales en sitios laborales o sociales donde pretende lograr la adquisición de prácticas educativas reflexivas.

Metodología

Este es un reporte parcial de investigación de carácter exploratorio con fines descriptivos y que permite una aproximación evaluativa sobre planes y programas de estudio en la UABC (campus en las ciudades de Mexicali, Tijuana y Ensenada). Se trabajó bajo una metodología cuantitativa, un diseño de carácter descriptivo y exploratorio, con una población de 51,609 estudiantes y una muestra de 201 (86 en el campus Mexicali, 82 en Tijuana y 33 en Ensenada). Se determinaron las dimensiones de conocimiento sobre el plan de estudios; y proceso enseñanza aprendizaje, de las cuales se desglosaron los reactivos de un cuestionario de 43 reactivos en una escala ordinal de Likert, los datos fueron obtenidos en el 2013. Se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach para la fiabilidad de la escala de medida. Se utilizó el SPSS para el procesamiento de los datos.

Se presentan datos respecto a las variables específicas de: trabajo, edad, reestructuración del plan de estudios, horas de carga académica, contenidos, demandas laborales, prácticas, escenarios reales para el aprendizaje, resolución de problemas, plan de estudio flexible y enfoque en competencias.

Resultados

De la muestra analizada el 50.70 por ciento fueron del sexo femenino y el 49.30 por ciento masculino. Respecto a la edad, ésta fluctuó entre los 19 y 39 años, donde el promedio es de 22 años. El 37.33 por ciento informó trabajar con algún sueldo remunerado, mientras que el 62.70 por ciento no reportó un trabajo. La UABC muestra equidad o equilibrio en su distribución de hombres y mujeres.

Respecto a la aceptación a los planes de estudio, como se ilustra en la tabla 3, el 41.8 por ciento de los alumnos opinaron que son aceptados y otro 32.8 por ciento considera que es de los mejores. A pesar de ello casi un 25 por ciento dice desconocerlo y es de mala calidad. En general el alumno de la UABC admite conocimiento y expresa opiniones positivas relacionadas a los planes de estudio que cursa.

Tabla 3. Aceptación del plan de estudios

¿Cuál es la aceptación del plan de estudios de la licenciatura que cursas?	Absoluto	Relativo
La mayoría lo acepta (Actualizado y de calidad)	84	41.8
La mayoría considera que es uno de los mejores	66	32.8
La mayoría lo desconocen	28	13.9
La mayoría considera que no es actualizado y de calidad	23	11.4
Total	N=201	100

El 35.50 por ciento de los alumnos de la UABC expresan no participar en la reestructuración de su plan de estudios, un 41.50 por ciento opinó que es muy poca su participación y solo un 23 por ciento reconoce como muy activa su participación, como se observa en la tabla 4. Es claro identificar la ausencia de participación del estudiante en los procesos de cambio curricular. La metodología o guía para el diseño curricular no incorpora formalmente al alumno en esas actividades.

Tabla 4. Participación del alumno en la reestructuración del plan de estudios

¿Existe participación por parte de los alumnos en la reestructuración del plan de estudios?	Absoluto	Relativo
Si, muy activamente	46	23.00
Si, pero muy poca	83	41.50
No participamos	71	35.50
Total	N=201	100

La opinión del alumno respecto al número de horas en sus planes y programas de estudio, aparece como suficiente con un 58.71 por ciento, no obstante, el 20.90 por ciento lo consideran amplia y un 19.40 por ciento como insuficiente, según se percibe en la tabla 5. Es posible suponer que la mitad de los estudiantes está conforme con el número de horas, en consideración a que las cargas se han reducido y que los alumnos tienen la posibilidad de decidir el 30% de sus materias como atributo de la flexibilidad.

Tabla 5. Carga en horas del plan de estudios

¿Las horas de carga académica del plan de estudios son?	Absoluto	Relativo
Amplias	42	20.90
Suficientes	118	58.71
Insuficiente	39	19.40
Sin respuesta	2	1.00
Total	N=201	100

La tabla 6, señala que solo el 18.41 por ciento señala que existe una total congruencia entre los contenidos del plan de estudios y las demandas laborales, mientras que un 49.75 por ciento expresa que existe algo de congruencia y un 6.47 por ciento menciona que no hay congruencia. La opinión de los alumnos manifiesta disminuida congruencia entre lo recibido en sus programas y lo que alcanza a observar en el mercado de trabajo de su profesión. Es evidente la falta de pertinencia y estudios reales del mercado, del empleo y la empleabilidad para reorientar la formación profesional.

Tabla 6. Contenidos de plan de estudios y demandas laborales

¿Qué tanto consideras que los contenidos del plan son congruentes con las demandas laborales?	Absoluto	Relativo
Hay una total congruencia	37	18.41
Existe algo de congruencia	100	49.75
No hay congruencia	13	6.47
Sin respuesta	1	0.50
Total	N=201	100

En la tabla 7, el 71.60 por ciento de los alumnos reconoce tener un tutor académico en contra de un 28.40 que dice no tenerlo. La tutoría es un programa permanente en la UABC donde el alumno reconoce su actividad y forma parte importante para establecer sus cargas académicas semestrales.

Tabla 7. Tutor académico

¿Cuentas con un tutor académico?	Absoluto	Relativo
Si	144	71.60
No	57	28.40
Total	N=201	100

En cuanto a las prácticas, el 59.70 por ciento considera como valiosas a las prácticas profesionales, el 25.90 por ciento a las prácticas escolares (al interior de la UABC) y el 14.40 por ciento a los proyectos de vinculación con créditos, como se observa en la tabla 8. Es posible identificar que los alumnos reconocen un gran valor en el trabajo de prácticas de apoyo a su formación, en especial identifican a las asociadas a las prácticas profesionales y estancias de aprendizaje al exterior de la universidad.

Tabla 8. Prácticas y formación

¿Qué prácticas consideras más valiosas para tu formación?	Absoluto	Relativo
Prácticas escolares (laboratorios, talleres, etc)	52	25.90
Prácticas profesionales	120	59.70
Estancias y proyectos de vinculación con créditos	29	14.40
Total	N=201	100

Respecto a la opinión del alumno sobre el aprendizaje en escenarios reales, la tabla 9 muestra que el 54.20 por ciento está de acuerdo y un 12.40 por ciento totalmente de acuerdo, en contraste a una suma del 16.90 en desacuerdo. La gran mayoría de los alumnos confirman la importancia del aprendizaje en escenarios reales o auténticos, ello en correspondencia a los actuales enfoques en sitios reales.

Tabla 9. Escenarios reales para el aprendizaje

¿Se observa un acercamiento a escenarios reales para el aprendizaje?	Absoluto	Relativo
Totalmente en desacuerdo	13	6.50
En desacuerdo	23	11.40
Indeciso	31	15.40
De acuerdo	109	54.20
Totalmente de acuerdo	25	12.40
Total	N=201	100.0

El 52.20 por ciento manifiesta estar de acuerdo y el 10.90 por ciento totalmente de acuerdo en aprender a resolver problemas y trabajar por casos, como se aprecia en la tabla 10. La habilidad de resolución de problemas como la principal habilidad profesional demandada en los medios internacionales fue identificada por los estudiantes como parte de su proceso de aprendizaje.

Tabla 10. Aprendizaje para resolver problemas

¿Los alumnos aprenden a resolver problemas y trabajan por casos de su profesión?	Absoluto	Relativo
Totalmente en desacuerdo	9	4.5
En desacuerdo	18	9.0
Indeciso	47	23.40
De acuerdo	105	52.20
Totalmente de acuerdo	22	10.90
Total	N=201	100

La tabla 11, muestra que el 43.30 por ciento opina estar de acuerdo y el 17.90 por ciento totalmente de acuerdo en que los planes de estudios flexibles y en competencias benefician su formación. Existe un consenso en el estudiante que los cambios de sus planes de estudio y la

adopción de los enfoques en competencias han favorecido o beneficiado a su formación profesional.

Tabla 11. Planes de estudio son flexibles, en competencias, y formación del alumno

Los planes de estudio son flexibles, en competencias, lo cual beneficia la formación del alumno	Absoluto	Relativo
Totalmente en desacuerdo	11	5.50
En desacuerdo	17	8.50
Indeciso	50	24.90
De de acuerdo	97	43.30
Totalmente de acuerdo	36	17.90
Total	N=201	100

Estos resultados identificados en la opinión del estudiante de la UABC, mostró una aproximación valiosa para analizar la situación que guardan los cambios curriculares de los últimos años en nuestro país, principalmente en esta universidad que fue pionera entre las universidades públicas mexicanas en adoptar los cambios hacia el currículo flexible y los enfoques en competencias.

Conclusiones

En los alumnos de la UABC se encontró un equilibrio en género y rangos convencionales de edad escolar, solo una tercera parte reportó un trabajo remunerado, se presumen una dedicación en tiempo completo al estudio. La mayoría (en suma el 74%) “acepta y ve como el mejor”, a su plan de estudios. La UABC divulga ampliamente que el 100% de programas educativos están acreditados y son de calidad, lo cual podría influir en la opinión del alumno. La operación de los planes de estudio requiere de su conocimiento para la selección de materias, situaciones que favorecen la aceptación del alumno en estos procesos. Respecto a la participación en la reestructuración del plan de estudios, el (77%) no reconoce una participación relevante muy a pesar de la activa modificación curricular en la UABC que no cuenta con una metodología curricular que considere al estudiante en la toma de decisiones.

El número de horas aparece como suficiente en más de la mitad de las percepciones recolectadas. Este reactivo muestra cierta diversificación. Los alumnos seleccionan asignaturas y opciones para obtener sus créditos, acciones que podría resultar satisfactorio. La mayoría de los alumnos reconocen tener un tutor académico para asesoría en su ruta académica, la tutoría adquiere un papel importante en los planes de estudio, no obstante, habría que dar seguimiento e identificar porqué un 28.40 dice no tenerlo.

Solo el 18.41 por ciento afirma que existe una total congruencia entre contenidos y demandas laborales, el 56.22 por ciento opina una ausencia de articulación. Se observa la ausencia de percepción concreta de su mercado de trabajo, lo anterior puede relacionarse a una reciente y limitada práctica profesional como entrenamiento en ambientes reales o bien de

ausencia de estudios en campo para considerar en los planes de estudio. Las prácticas son consideradas relevantes. En correspondencia a las tendencias pragmáticas y de formación en ambientes reales. El 59.70 por ciento considera a las prácticas profesionales como valiosas, el 25.90 por ciento a las prácticas escolares (al interior de la UABC) y el 14.40 por ciento a los proyectos de vinculación con créditos. En suma, el 66.60 por ciento opinó estar de acuerdo en que los escenarios reales representan sitios de aprendizaje. La asignación de créditos en sitios reales es reciente (año 2000) y van logrando reconocimiento en el medio académico y en los sectores sociales y productivos. En cuanto a la resolución de problemas se encontró una situación similar a la anterior, el alumno está de acuerdo en que esta habilidad contribuye al logro de aprendizajes y a su formación profesional.

La condición de flexibilidad y de competencias ha sido bien recibida por los alumnos, están de acuerdo en que los planes de estudio flexibles y en competencias benefician su formación. Aspectos que hacen suponer un conocimiento de la operación de sus planes de estudio y que no ha lesionado su formación. Este acercamiento cuantitativo a la opinión del alumno de la UABC, aproxima en general a una evaluación favorable de los planes de estudio en la UABC.

La perspectiva desde la investigación para acercarse a obtener información del alumno es muy valiosa y una alternativa a las opciones extremadamente técnicas que privan en los procesos de acreditación de programas. Estos datos abren nuevas interrogantes que invitan a un acercamiento cualitativo al alumno, su pensamiento y sentir sobre su proceso de formación y experiencias en el currículo actual.

Referencias

- ANUIES (2004). Documento estratégico para la innovación en la educación superior. Universidad Pedagógica Nacional, ANUIES.
- ANUIES (1997). Innovación curricular en las Instituciones de Educación Superior. Memoria del Foro Nacional sobre innovación curricular en las IES. Culiacán, Sinaloa, México.
- Dewey, J. (1993). *Cómo Pensamos. Una exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. España: Paidós.
- Díaz Barriga A. (2015). *Curriculum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Díaz Barriga A. (2005). Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros. Conferencia para el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Sonora, 2005.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Guzmán, J.J. et. al.(2003). La evaluación curricular en la década de los noventa. En Díaz Barriga, A. (Coord.). La Investigación curricular en México. La década de los noventa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, Cultura y Posmodernidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martínez, L. (2011). Formación para la Innovación. Currículo ante las demandas de la Nueva Economía. ANUIES, UABC.
- Martínez, L. (2009). Plan de estudios por competencias y flexibilidad curricular en la UABC. Mexicali, B.C.: UABC.
- Martínez, L. (2006). Flexibilización curricular. El caso de la UABC. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Autónoma de Baja California, Plaza y Valdés.
- Medina Cuevas, L., et.al. (2009) Innovación Educativa en México. Propuestas metodológicas y experiencias. ANUIES.
- Pérez, E. y Pozo, M. (1994) Aprender a resolver problemas y resolver problemas para aprender. En M. Pozo (Ed.), *La solución de problemas*. Madrid: Aulas XXI/Santillana.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolment Ediciones.
- Popkewitz, T.S. (1998). El Milenarismo en los Ochenta. *Revista de Estudios del Currículo. Política Educativa y Reforma del Currículo, 1(2)*. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.
- Sacristán, G. (2008). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.

- Sacristán, G. (2010). ¿Qué significa el curriculum? En Sacristán J. (Compilador) *Saberes e incertidumbre sobre el curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Piñera, R. D. (1997). *Historia de la Universidad Autónoma de Baja California 1957-1997*. UABC.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2010). *Guía metodológica para la creación y modificación de los programas educativos*. Documento.